

# Erwerb der Fremdwortschreibung

Vom Fachbereich III  
(Sprach- und Informationswissenschaften) der  
Universität Hildesheim zur Erlangung des Grades

**einer Doktorin/eines Doktors der Philosophie  
(Dr. phil.)**

angenommene Dissertation von  
Anne-Marie Paxa  
geboren am 21.01.1987 in Wuppertal

**Gutachterinnen:**

Prof'in Dr. Ursula Bredel & Prof'in Dr. Nanna Fuhrhop

**Tag der mündlichen Prüfung:**

14.06.2013 an der Universität Hildesheim (Hil 2)

## Danksagung

Die vorliegende Dissertation wurde an der Universität Hildesheim verfasst und von Prof'in Dr. Ursula Bredel und Prof'in Dr. Nanna Fuhrhop begutachtet. Bei Frau Prof'in Dr. Ursula Bredel möchte ich mich für die Betreuung der Arbeit, die hilfreiche Unterstützung und die anregenden Diskussionen bedanken. Schon während meiner Studienzeit konnte ich als ihre studentische Hilfskraft Einblicke in die vorliegende Thematik gewinnen, um schließlich das Thema meiner Dissertation, bei dessen Modifizierung Frau Bredel mir mit Rat und Tat zur Seite stand, zu finden.

Der Leitung und dem Kollegium der Gesamtschule Solingen möchte ich danken, dass ich die Studie an ihrer Schule durchführen konnte, was mit erheblichem zeitlichem und organisatorischem Aufwand verbunden war.

Für die methodische Hilfe möchte ich mich bei Florian Sevenig und Daniel Schultz bedanken, die mir unermüdlich viele Fragen zu der Software SPSS und zu empirischen Forschungsmethoden beantworteten. Hrvoje Hlebec half mir dankenswerterweise bei einigen fachlichen Schwierigkeiten.

Besonders möchte ich mich bei Bettina Neher, meiner lieben Freundin, Frau Dr. Kern-Lange und bei Walter Kaspers, meinem Patenonkel, für das ausdauernde Korrekturlesen und die vielen Anregungen bedanken.

Bei meinen Eltern, meiner Schwester, meinen Freund/innen und meinem Freund Jan bedanke ich mich für die emotionale und motivationale Unterstützung. Außerdem möchte ich meinem kleinen Sohn Max danken, dass er mich so oft von der Arbeit abgelenkt hat und ich somit Teile der Arbeit immer wieder neu durchdenken musste und auf diese Weise auf Fehler aufmerksam wurde.

## Abstract

Über den Erwerb der Fremdwortschreibung ist bislang praktisch nichts bekannt, was überraschen mag, insbesondere deshalb, weil der Orthographieerwerb in den vergangenen gut 20 Jahren zunehmend auch empirisch erforscht wird. Dass Fremdwörter dennoch keine gesonderte Aufmerksamkeit erfahren haben, verweist auf eine gravierende schrifttheoretische Schieflage in der herkömmlichen Erwerbsforschung, die nicht zwischen verschiedenen orthographischen Mustern unterscheidet und deshalb Erb- und Fremdwörter ununterschieden in die Ermittlung des Erwerbs orthographischer Kompetenzen aufnimmt.

Ausgehend davon, dass sich die Regularitäten der Erb- und der Fremdwortschreibung substantiell unterscheiden, und ausgehend von der Annahme, dass Orthographieerwerb Systemerwerb ist, wird hier in einer empirischen Untersuchung der Frage nach den Einflussfaktoren für einen gelingenden Erwerb der Fremdwortschreibung nachgegangen.

Die Ergebnisse der Studie zeigen deutlich, dass die Orthographiedidaktik sich der Fremdwortschreibung als eigener Domäne zuwenden muss. Insbesondere der Befund, dass gerade rechtschreibstarke Schüler/innen native Verschriftungspraktiken zunehmend automatisieren und diese dann auch auf die Fremdwortschreibung übertragen, dürfte für die Modellierung des Orthographieunterrichts zentral sein. Aber auch die Erkenntnis, dass der Erwerb der Fremdwortschreibung eine stabile Erbwortschreibkompetenz voraussetzt, diese aber unterrichtlich um den Erwerb spezifischer Muster der Fremdwortschreibung zu ergänzen sind, weist der Orthographiedidaktik neue Wege – so wie insgesamt die Einsicht, dass Erb- und Fremdwortschreibung unterschiedlichen Mustern folgen, weshalb sie auch im Erwerbsprozess nicht simultan, sondern sukzessiv bearbeitet werden müssen.

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	6
2	Fremdwörter .....	11
2.1	Definition .....	11
2.2	Fremdwortmerkmale .....	15
2.2.1	Abweichende Phoneme, Phonemkombinationen und Phonempositionen .....	15
2.2.2	Abweichende Akzentstruktur .....	19
2.2.3	Abweichende Grapheme, Graphemkombinationen und Graphempositionen .....	22
2.2.4	Abweichende Graphem-Phonem-Korrespondenz .....	23
2.2.5	Abweichungen in der Morphologie .....	25
2.2.5.1	Flexion .....	26
2.2.5.2	Fremdwortbildung .....	28
2.3	Fremdwort – Lehnwort – Erbwort .....	33
2.4	Historischer Überblick über die Gebersprachen der Fremdwörter .....	41
2.5	Die Verwendung und der Nutzen von Fremdwörtern .....	47
2.5.1	Fremdwortvorkommen .....	47
2.5.2	Fremdwortgebrauch – Warum wird überhaupt entlehnt? .....	49
2.5.3	Internationalismen .....	56
2.5.4	Sprachpuristische Strömungen .....	59
2.6	Exkurs: Fremdheit .....	64
3	Die deutsche Orthographie der Erb- und Fremdwortschreibung .....	77
3.1	Das System der Erbwortschreibung .....	77
3.2	Die Fremdwortschreibung .....	82
3.2.1	Die Fremdwortschreibung als System .....	82
3.2.2	Das System der Fremdwortschreibung im Vergleich zur Erbwortschreibung .....	84
3.2.3	Fremdwörter im Sprachwandel .....	102
3.2.4	Integration und Transferenz .....	106
3.2.5	Reformvorschläge im Bereich der Fremdwortschreibung .....	112
4	Forschungsstand .....	120
4.1	Erwerb der Fremdwortschreibung .....	120
4.2	Didaktik der Fremdwortschreibung .....	125
5	Hypothesen über den Erwerb der Fremdwortschreibung .....	141
5.1	Mögliche Einflussvariablen .....	141

5.1.1	Fremdwortwissen .....	141
5.1.1.1	Implizites und explizites (Fremdwort-)Wissen.....	141
5.1.1.2	Synchrones und diachrones Fremdwortwissen .....	147
5.1.2	Erbwortschreibkompetenz .....	152
5.2	Hypothesen.....	152
6	Untersuchung.....	161
6.1	Anlage der Untersuchung .....	161
6.1.1	Art und Größe der Stichprobe .....	161
6.1.2	Konstruktion des Testbogens.....	164
6.1.3	Operationalisierung .....	165
6.1.4	Validierung durch die HSP.....	169
6.2	Auswertung.....	177
6.2.1	Erste Bestandsaufnahme .....	177
6.2.1.1	Analyse der Schreibungen.....	177
6.2.1.2	Analyse der Einzelprofile.....	187
6.2.2	Fremdwortschreibkompetenz .....	192
6.2.2.1	Methodische Hinführung zur Hypothesenprüfung.....	192
6.2.2.2	Welche Variablen stehen im Zusammenhang mit der abhängigen Variable Fremdwortschreibkompetenz?.....	200
6.2.3	Exkurs: Explizites Fremdwortwissen .....	212
6.2.4	Fremdwörter als heterogene Gruppe.....	220
6.2.4.1	Konsistenzprüfung und Fehlerstatistiken der verschiedenen Rechtschreibphänomene .....	222
6.2.4.2	Statistischer Vergleich verschiedener orthographischer Phänomene .....	227
6.2.4.3	Vergleich der i- und der h-Schreibung .....	232
6.2.4.4	Sonderfall: i-Schreibung im Wortstamm .....	235
6.2.5	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	238
7	Didaktischer Ausblick .....	246
	Literaturverzeichnis .....	260
	Abbildungs-und Tabellenverzeichnis .....	274
	Abkürzungsverzeichnis.....	278
	Anhang .....	279
	Lebenslauf der Autorin .....	303

# 1 Einleitung

*„Fremdwörter haben einen extraordinär aparten Touch.*

*Sie sind in der Lage, in unserem profanen Sprachgebrauch zu opalisieren*

*wie der gleichnamige Juwel in einer noblen Schatulle“*

(FOCUS 2005).

Dem Zitat zufolge können Fremdwörter in allen Farben schillern und bestimmte Nuancierungen enthalten. Gerundet ein Drittel der Wörter des Zitats sind Fremdwörter. Fremdwörter sind Teil unserer Sprache und prozentual gesehen häufiger im Sprachgebrauch anzutreffen, als viele deutsche Sprachnutzer/innen vermuten. Sie begegnen uns nicht nur in wissenschaftlichen Kontexten und in gewissen gesellschaftlichen Kreisen, sondern auch im alltäglichen Bereich. Adorno schreibt 1965, dass Fremdwörter nicht einfach eliminiert werden können, da sie einen großen Teil der deutschen Sprache ausmachen – sie sind demnach für das Schreiben- und Lesenlernen ein relevanter Teilbereich. In der Didaktik und in der Forschung zum Orthographieerwerb ist der Erwerb der Fremdwortschreibung aber nur sehr wenig erschlossen. „[Ü]ber die tatsächliche Aneignung der Fremdwortschreibung [ist] noch viel zu wenig bekannt“ (Bredel 2011, S. 371). Das Forschungsgebiet steckt also noch in den Kinderschuhen. Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, auf die Wichtigkeit weiterer Erkenntnisgewinnung in diesem Bereich aufmerksam zu machen und erste Einsichten in den Erwerb der Fremdwortschreibung zu erhalten.

Fremdwörter sind ein wichtiger und großer Teil des deutschen Wortschatzes und der deutschen Orthographie. Aber, so Adorno, „vorzuwerfen bleibt den Fremdwörtern, daß sie solche, die nicht die Möglichkeit hatten, sie frühzeitig zu lernen, draußen halten“ (Adorno 1965 (1979, S. 203)). Adorno zufolge muss der Gebrauch und das Verständnis von Fremdwörtern frühzeitig gelernt werden, denn ansonsten kann die Verwendung von Fremdwörtern eine ausgrenzende Wirkung haben. Gerade die Beherrschung der Fremdwortorthographie kann innerhalb der Sprachgemeinschaft soziale Barrieren aufrichten (vgl. Munske 1997, S. 96). Im Umkehrschluss kann das Erlernen dieser Wörter wiederum soziale Barrieren abbauen und einen Beitrag dazu leisten, Bildungschancen zu eröffnen und einen sicheren Umgang mit der deutschen

Sprache, die einen beträchtlichen Anteil an Fremdwörtern aufweist, zu ermöglichen.

Beim Erlernen von Fremdwörtern wird hauptsächlich auf das semantische Verständnis und den semantisch korrekten Gebrauch abgezielt, jedoch können Unsicherheiten in der Schreibung von Fremdwörtern dazu führen, dass sie in der Schriftsprache nicht gebraucht werden, denn „Fremdwörter begegnen uns vor allem im Geschriebenen“ (Eisenberg 2006, S. 351). Wir verlangen, Eisenberg (2006) zufolge, sogar häufig ein Wort geschrieben zu sehen, um seine Form zu erkennen. Die Orthographie fremder Wörter aber stellt für viele Kinder eine Schwierigkeit dar (vgl. Link 1983, S. 68).

Lesen und Schreiben sind wichtige Fähigkeiten für den Eintritt in das Erwachsenenleben und vor allem für die Teilhabe an unserer Gesellschaft. Nahezu jeder Beruf erfordert einen sicheren Umgang mit der deutschen Rechtschreibung. Außerdem sind gute Lesefähigkeiten für eine selbstständige Informationsbeschaffung unabdingbar. Munske (1997) konstatiert sogar, dass für den gesellschaftlichen und beruflichen Aufstieg eine Nicht-Beherrschung der Fremdwortschreibung hinderlich sein könnte. Das Erlernen der Fremdwortorthographie sollte demnach ein zentrales Thema des Deutschunterrichts sein, denn die Schreibung von Fremdwörtern weist eine hohe Fehlerhäufigkeit auf (vgl. Heller 1981, S. 154; Zabel 1986, S. 179) und kann als ein Schwerpunkt orthographischer Unsicherheit auch bei Erwachsenen beschrieben werden. Die „Fremdheit der meisten Fremdwörter [besteht] besonders, ja manchmal ausschließlich in ihrer Schreibform“ (Munske 1997, S. 75). Die Aussprache bereitet folglich viel weniger Probleme als die Orthographie. Ein Grund für die Schwierigkeiten mit der Fremdwortorthographie sind laut Munske (1997) ständige Neuentlehnungen und die Unmotiviertheit der morphologischen Einheiten, deren Bedeutung aus den einzelnen Einheiten gar nicht ableitbar ist (vgl. ebd., S. 91). Es sollte aber hier vor allem auf die fehlende Systematisierung in der Fremdwortdidaktik verwiesen werden, die dazu beiträgt, dass die Schreibenden Schwierigkeiten mit Fremdwörtern haben.



Das Thema Fremdwörter wird in Schulbüchern meistens nicht explizit behandelt. Es wird oftmals auch nicht auf die unterschiedlichen Struktureigenschaften der Wörter hingewiesen. Diese kontrastive Dimension wird demnach zu wenig berücksichtigt. So sind Wörter wie „Kamel“ und „Salat“ in vielen Fibeln (vgl. Odersky 2007; Metzel 2000) die ersten Wörter, die gelernt werden, obwohl es sich hierbei um Fremdwörter mit jambischer und damit fremder Akzentstruktur handelt. Für Kinder ist es zunächst wichtig, das System der deutschen Sprache zu erfassen, die nicht einer Norm, sondern einem System folgt (vgl. Bredel 2009), um abweichende Struktureigenschaften in Fremdwörtern erkennen zu können. Ein Nebeneinander von Wörtern mit für das Deutsche typischen Struktureigenschaften und Wörtern mit fremden Struktureigenschaften verhindert die Einsicht in das System der deutschen Sprache, es sei denn, die Wörter mit indigenen und fremden Struktureigenschaften werden von Anfang an kontrastiert. Diese Gegenüberstellung der verschiedenen Struktureigenschaften von indigenen und fremden Wörtern kann einer besseren Einsicht in die Strukturen deutscher Wörter dienen und verdeutlicht gleichzeitig die speziellen Merkmale von Fremdwörtern.

Oftmals werden Fremdwörter wie beispielsweise *Problem* durch ihren häufigen alltagssprachlichen Gebrauch gar nicht als solche identifiziert. Durch die Verdeutlichung der fremden Struktureigenschaften von vermeintlich heimischen Wörtern könnte ein Beitrag zur allgemeinen Erweiterung des Horizonts gegenüber dem Fremden, das dem Eigenen – in diesem Falle dem Kernwortschatz – so nahe ist, geleistet werden. Auf Grundlage dessen kann durch das Bewusstsein der engen Zusammengehörigkeit von eigener und fremder Sprache die interlinguale Verständigung gefördert werden.

Außerdem kann durch die Thematisierung „vertrauter“ Fremdwörter wie *Problem* veranschaulicht werden, dass jede/r Fremdwörter in der Alltagssprache benutzt und es sich hierbei nicht nur um Wörter handelt, die ausschließlich von besser gebildeten Menschen gebraucht werden, auch wenn „der gehäufte Gebrauch von Fremdwörtern sowie die Verwendung unpopulärer Fremdwörter jahrhundertlang zu Recht als ein Zeichen besonderer Bildung, besser: Ausbildung, gewertet wurden“ (Heller 1981, S. 157). Es zeigt sich, dass denjenigen mit einem gewissen Bildungspro-

fil in Form von Fremdsprachenunterricht der Umgang mit Fremdwörtern meist nicht schwerfällt (vgl. Link 1983, S. 53). Die gesellschaftliche Dimension des Themas liegt demnach nicht nur in der Erweiterung des Horizonts gegenüber dem Fremden und der Völkerverständigung, sondern auch darin, Fremdwörter durch vermeintliche Schwierigkeiten in der Schreibung und Bedeutung nicht als Bedrohung wahrzunehmen. Neue Einstellungen gegenüber Fremdwortphobie und Sprachpurismus können entwickelt werden (vgl. Volmert 1999, S. 13).

Um die vorliegende Arbeit besser in den wissenschaftlichen Diskurs über Fremdwörter einordnen zu können, werden im Folgenden verschiedene Dimensionen und ihre Thematisierung aufgeführt. Gardt (2001) beschreibt vier Dimensionen des Fremdwortbegriffs, den sprachstrukturellen Diskurs, den sprachideologischen Diskurs, den sprachpädagogischen und sprachsoziologischen, bzw. sprachkritischen Diskurs (vgl. ebd., S. 33). In dieser Arbeit wird zunächst der sprachstrukturelle Diskurs, bei dem die Struktur der Fremdwörter analysiert wird, im Mittelpunkt stehen, um das System der Fremdwortschreibung zu durchleuchten und damit Möglichkeiten für die Didaktik und somit dem sprachpädagogischen Diskurs, aufzuzeigen. Systematische Hilfestellungen sind in der Didaktik wichtig, um selbsttätige Lernprozesse anzuregen und vereinzelt Wissen miteinander zu verknüpfen. Die einzelnen sprachstrukturellen Merkmale von Fremdwörtern werden intensiv erläutert werden. Phänomene der Fremdwortschreibung werden näher beleuchtet und mit Phänomenen der Erbwortschreibung verglichen, damit Unterschiede herausgearbeitet werden können. Ziel ist es, die Merkmale und die bestimmten Schreibungen von Fremdwörtern und vor allem die Erwerbsprozesse der Fremdwortschreibung zu analysieren, um Grundlagen für eine Systematisierung in der Didaktik zu schaffen, womit somit auch die sprachpädagogische Komponente angesprochen wird.

Die bisherige Fremdwortdidaktik befürwortet weitestgehend das Auswendiglernen und Nachschlagen von Fremdwörtern, während sprachstrukturelle und systematische Herangehensweisen an die Thematik eher die Ausnahme bilden. Hohe Fehlerhäufigkeiten bei Fremdwörtern verdeutlichen, dass es Schwierigkeiten bei der Aneignung der Fremdwortschreibung geben muss. In dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, den Erwerb der Fremdwortschreibung empirisch zu untersuchen,

um das Erkenntnisinteresse beim Erlernen der Fremdwortschreibung in der Forschung zu wecken. Möglicherweise kann so die Fremdwortdidaktik optimiert und die hohen Fehlerzahlen in diesem Bereich langfristig gesenkt werden.

Die Dokumentation und Auswertung des Untersuchungsgegenstands werden in Kapitel 6 behandelt, in dem durch empirische Ergebnisse beantwortet werden soll, welche Komponenten mit einem erfolgreichen Erwerb der Fremdwortschreibung einhergehen, um zu klären, welche Umstände diesen Erwerb begünstigen. Da die Fremdwortorthographie beim Orthographieerwerb einen großen Problembereich darstellt, ist es wichtig die Erwerbsprozesse und Einflussfaktoren, die auf eine hohe Fremdwortschreibkompetenz, die Fähigkeit, Wörter mit fremden Struktureigenschaften (Fremdwörter) richtig zu schreiben, einwirken, genau zu analysieren, um Kinder in ihrer Schreibentwicklung besser unterstützen und Vorschläge für die Fremdwortdidaktik liefern zu können. Bredel geht durch ihre heuristische Pilotstudie von 2010 davon aus, dass der Aufbau der Fremdwortkompetenz wesentlich von einem stabilen Aufbau der Erbwortkompetenz abhängt (vgl. Bredel 2011, S. 361; 371). Diese Annahme wird in dieser Arbeit empirisch überprüft. Zusätzlich werden auch andere Einflussfaktoren unter die Lupe genommen, da eine stabile Erbwortkompetenz für einen erfolgreichen Erwerb der Fremdwortschreibung vermutlich nicht ausreichend ist. Konkret geht es darum, die Variablen Fremdwortwissen, das Wissen über die Struktur der Fremdwörter (synchrones Fremdwortwissen) und über ihre Herkunft (diachrones Fremdwortwissen), und Erbwortschreibkompetenz, d. h. die Fähigkeit deutsche Wörter ohne fremde Struktureigenschaften richtig zu schreiben, auf ihren Einfluss auf die Fremdwortschreibkompetenz hin zu überprüfen. Es stellt sich nämlich für die Entwicklung didaktischer Vorschläge die Frage, welche Voraussetzungen für den Erwerb der Fremdwortschreibung wichtig sind, bzw. diesem dienlich sein können.

In einem zweiten Schritt wird dann der Schwierigkeitsgrad verschiedener Phänomene der Fremdwortschreibung untersucht und verglichen, da Fremdwörter eine sehr heterogene Gruppe darstellen. Hier soll beantwortet werden, welche Phänomene besonders viele Schwierigkeiten bereiten, d. h. welche eine intensive Behandlung im Unterricht bedürfen. Außerdem wird in diesem Zusammenhang überprüft, wel-

che Fehler bei den verschiedenen Rechtschreibphänomenen in welcher Altersgruppe und bei welchen Proband/innen auftauchen. Diese Erkenntnisse können ebenfalls für eine Modifizierung des Unterrichts genutzt werden. Es geht hier nicht darum, eine zeitliche Abfolge von Einsichten in das System der Fremdwortschreibung zu erhalten, sondern darum, Zusammenhänge und Interdependenzen festzustellen, die schließlich für die Didaktik genutzt werden können. Die Ziele dieses Forschungsprojekts beziehen sich vor allem auf sprachdidaktische Erkenntnisse.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Behandlung von Fremdwörtern im Unterricht sehr wichtig ist, da dieser Bereich sowohl gesellschaftlich als auch sprachdidaktisch eine große Relevanz hat. Momentan gehört diese unterrichtliche Thematisierung durch den erheblichen Mangel an Forschung nicht zur unterrichtlichen Praxis, obwohl sie vermutlich die Entwicklung von Toleranz gegenüber dem Fremden, die Einsichten in indigene Strukturen der deutschen Sprache durch Kontrastierung oder vielleicht sogar die Eröffnung von Bildungschancen begünstigen kann. Der Erwerb der Fremdwortschreibung ist Teil des Orthographieerwerbs und die Fremdwortschreibung sollte somit im Unterricht behandelt werden.

## **2 Fremdwörter**

### **2.1 Definition**

Den Begriff Fremdwort zu definieren, ist mit einigen Schwierigkeiten verbunden, da „*Fremdwort* ein extrem konsensgebundener und damit relativer Begriff“ (Gardt 2001, S. 34) ist. Müller (1979) hält das Wort wegen seiner Wortbestandteile für unbrauchbar, da es zu viele Konnotationen und Nebenbedeutungen enthält, so dass eine fachsprachliche Nutzung eher irreführend ist (vgl. S. 59). Alltagssprachlich handelt es sich bei Fremdwörtern um Wörter aus anderen Sprachen, die zu subjektiven Verständigungsschwierigkeiten führen können, wobei diese Verständigungsschwierigkeiten von „Faktoren wie Bildung, Beruf und Alter“ (Kirkness/Müller 1976, S. 307) abhängen. Demnach geht es alltagssprachlich um die Herkunft und die subjektiven Probleme beim Verstehen der Semantik des Wortes. Fremdwörter werden um-

gangssprachlich oft mit *fremden Wörtern* gleichgesetzt, während deutsche Wörter als bekannte Wörter beschrieben werden (Augst 1987, S. 163).

Im Folgenden wird versucht, nicht die subjektiven, sondern die strukturellen Merkmale von Fremdwörtern zu beschreiben, um Allgemeingültigkeit zu erreichen. Diese Merkmale werden dargestellt, indem sie mit den strukturellen Merkmalen von Erbwörtern<sup>1</sup> verglichen werden. Fremdwörter können so als Normverletzung bezüglich der Erbwortschreibung beschrieben werden (vgl. Volland 1986, S. 4), da sie in bestimmten Bereichen von den Erbwörtern abweichen. Sie sind innerhalb des Kernwortschatzes markiert und lassen sich aus diesem Grund nur vor dem Hintergrund des zentralen Systems beschreiben und deuten (vgl. Eisenberg 1991, S. 342). Fremdwörter sind Wörter, „die sich in wenigstens einer Beziehung fremd verhalten. Dieser Fremdwortbegriff beschreibt nicht, ob die entsprechenden Wörter eine andere Herkunft haben, sondern er beschreibt das Verhalten zu einem nativ angenommenen Kernbereich“ (Fuhrhop 2011, S. 145). Fremdwörter haben also mindestens ein Merkmal, das abweichend zum Erbwort ist. „Fremdwörter sind solche, die im Verhältnis zum Kernwortschatz strukturelle Auffälligkeiten aufweisen“ (Eisenberg 2006, S. 351). Diese Auffälligkeiten weisen keine phonologische oder graphematische Einheitlichkeit auf. Gemeinsam haben die Merkmale, dass es sich bei allen um Abweichungen vom Kernsystem handelt. Die Benennung von Fremdwortmerkmalen dient dazu, ein Fremdwort als solches zu identifizieren.

Zur Zeit des Frühneuhochdeutschen wurden Fremdwörter neben dem Satzanfang und Eigennamen großgeschrieben, um so ihre Besonderheit zu unterstreichen (vgl. Nerius 2007, S. 300). Durch den Wegfall dieser der Markierung dienenden Großschreibung muss man heutzutage auf andere Kriterien oder eben Merkmale zur Identifizierung eines Wortes als Fremdwort zurückgreifen.

Werfen wir zunächst einen Blick in den Duden, das Wörterbuch der deutschen Sprache, das sich vorwiegend mit Rechtschreibung beschäftigt, um dann im Vergleich mit anderer Literatur die Merkmale herauszufiltern, die sprachstrukturell von

---

<sup>1</sup> Erbwörter können als Wörter mit nativen Struktureigenschaften beschrieben werden. Genauere Erläuterungen finden sich in Kapitel 2.3.

Bedeutung sind. Der Duden (2010) nennt vier Merkmale, die ein Wort als nicht muttersprachliches kennzeichnen: An erster Stelle werden hier Wörter mit bestimmten Vorsilben und Endungen wie *-ing*, *kon-* oder *-ion* in Wörtern wie *Mobbing* oder *Konzentration* genannt. Es geht zweitens um die besondere Lautung eines Wortes, wenn es sich um ein Fremdwort handelt. Gemeint sind damit einerseits die vom Erbwortschatz abweichende Aussprache wie in *Team* und andererseits die vom Erbwortschatz abweichende Betonung wie in *Diät*. Außerdem kann ein Fremdwort drittens eine besondere Schreibung wie spezielle Buchstaben, Buchstabenverbindungen und Positionen von Buchstaben aufweisen wie in *Physik*. An vierter Stelle wird als Merkmal eines Fremdwortes der seltene Gebrauch eines Wortes in der Alltagssprache genannt (vgl. Duden 2010, S. 18). Nur die Merkmale 2 und 3, die besondere Lautung und Schreibung eines Wortes, die vom Deutschen abweichen, sind sprachstrukturell. Das erste Merkmal ist kasuistisch, da hier nur einzelne Affixe genannt werden, die aber nicht strukturell weiter beschrieben, bzw. systematisiert werden. Diese „bestimmten Vorsilben und Endungen“ (Duden 2010, S. 18) müssten somit auswendig gelernt werden. Neben der Orientierung an einzelsprachlichen Phänomenen gibt es bei diesem kasuistischen Merkmal die Schwierigkeit, dass wir Prä- und Suffixe finden, die sowohl in Fremd- als auch in Erbwörtern vorkommen wie beispielsweise *all-* wie in *Allrounder*, *Allzweckreiniger*. Eine systematische Anleitung zum Erkennen von Fremdwörtern wird hier vom Duden also nicht gegeben. Auch das vierte Merkmal, der seltene Gebrauch von Fremdwörtern, kann nicht zur Identifizierung eines Wortes als fremd herangezogen werden, denn es handelt sich hierbei um ein subjektives Kriterium. Erbwörter können selten vorkommen (Lorke: dünner Kaffee) und Fremdwörter häufig benutzt werden (Maschine). Einzig die im Vergleich zum Erbwort abweichende Schreibung und Lautung können als strukturelle Merkmale systematisch genutzt werden, auch wenn „die Grenzen zwischen fremden und eingebürgertem Wort [...] oftmals fließend“ (Duden 2010, S. 19) sind.

„60% aller Fremdwörter sind nach den im Deutschen üblichen Phonem-Graphem-Korrespondenzen problemlos zu schreiben“ (Schaeder 1987, S. 139). Es gibt aber auch Fremdwörter, die in ihrer Schreibung Probleme bereiten. Bei der Schreibung von Fremdwörtern lassen sich so Zürn (2001) keine allgemeingültigen Regeln fest-

stellen. Ein Teil der Anglizismen behält beispielsweise seine Originalschreibungen bei (*Teenager*), während andere sich an die deutsche Rechtschreibung anpassen (Shawl (1882) wurde zu Schal). Die Fremdwörter, die aufgrund ihrer Struktur nicht mehr als Fremdwörter zu erkennen sind und in den deutschen Wortschatz eingedeutscht sind, können hier ausgeklammert werden, da sie den Schreibenden vermutlich keine Probleme bereiten. Diese können nicht mehr als Fremdwörter bezeichnet werden<sup>2</sup>.

„Ein fremdes Wort ist das, was sich ‚fremd‘ verhält, was also phonologisch, morphologisch oder graphematisch auffällig ist“ (Fuhrhop 2009, S. 33). Heller (1981) nennt elf formal-strukturelle Merkmale, die von dem Kernwortschatz der Orthographie abweichen und anhand derer ein Wort als Fremdwort zu identifizieren ist: Abweichungen in dem Phonembestand, der Phonemposition, der Phonemkombination (Silbenstruktur), der Akzentstruktur, dem Buchstabenbestand, der Buchstabenkombination, der Beziehung zwischen Buchstabe und Phonem (Graphembestand), der Graphemkombination, dem Morphembestand, der Flexion und der Derivation (vgl. Heller 1981, S. 165). In dieser Arbeit sollen die Kriterien wie folgt zusammengefasst werden:

1. abweichende Phoneme, Phonemkombinationen und Phonempositionen
2. abweichende Akzentstruktur
3. abweichende Grapheme, Graphemkombinationen und Graphempositionen
4. abweichende Graphem-Phonem-Korrespondenz
5. Abweichungen in der Morphologie

Es ist nicht selten, dass gleich mehrere ungewöhnliche oder fremde Merkmale vorhanden sind (vgl. Nerius 2007, S. 121). Die Merkmale können also beliebig kombiniert werden und treten nicht nur isoliert auf. Im Unterschied zu Eisenberg & Baurmann (1984) hält die Verfasserin das Attribut „abweichend“ im Gegensatz zu „fremd“ in diesem Zusammenhang für angebrachter, da „fremd“ auch als subjektive Kategorie gesehen werden kann und viele Menschen die meisten dieser Merkmale

---

<sup>2</sup> Nähere Erläuterungen finden sich in Kapitel 2.3.

subjektiv nicht als fremd eingestuft hätten, wohingegen „abweichend“ einen direkten Vergleich zu den indigenen, deutschen Struktureigenschaften hervorruft.

Tritt also mindestens eines der genannten Merkmale, die von den Struktureigenschaften der Erbwörter abweichen, in einem Wort auf, so wird dieses im Folgenden als Fremdwort bezeichnet.

## **2.2 Fremdwortmerkmale**

Im Folgenden werden die Fremdwortmerkmale näher erläutert, wobei sich bei der Aufzählung der konkreten Abweichungen an den vier größten Gebersprachen des Deutschen, also an Englisch, Französisch, Latein und Griechisch, orientiert wird. Es sind auch abweichende Merkmale von Italianismen aufgenommen. Die Aufzählung dient einem Überblick und kann durch die Variationsbreite keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. So setzt Munske bei seiner Beschreibung und Aufzählung der Fremdgrapheme in bestimmten Wortformen fest, dass die betreffenden Fremdgrapheme in den Wortformen mindestens 10-mal in einer ihm vorliegenden alphabetischen Frequenzliste für die Erfassung in seiner Monographie auftauchen mussten (vgl. Munske 1997, S. 110). Vorliegende Arbeit orientiert sich bei der Aufzählung der abweichenden Phoneme, Grapheme und GPK an dem neueren Werk von Eisenberg (2011), der für die Beschreibung der Lautstruktur eine deutliche, artikulierte Einzelwortaussprache zugrundelegt, die man als Explizitlautung bezeichnet und die der Standardlautung, d. h. der im deutschen Sprachgebiet überregional gültigen Aussprache, entspricht (vgl. Eisenberg 2011, S. 162).

### **2.2.1 Abweichende Phoneme, Phonemkombinationen und Phonempositionen**

Fremdwörter können Laute enthalten, die im Inventar des Kernwortschatzes nicht vorkommen. 13,4% der Phoneme in Fremdwörtern sind Fremdphoneme ohne deutsche Entsprechung, die nicht ersetzbar sind (vgl. Munske 1997, S. 95). Die Nasale des Französischen wie in *Restaurant* oder *Engagement* kommen beispielsweise im deutschen Phonemsystem nicht vor, wurden durch bestimmte Fremdwörter impor-



tiert und können als abweichend zum Kernwortschatz beschrieben werden. Ein weiteres vom Kernwortschatz abweichendes Phonem, das sehr häufig vorkommt, ist /ʒ/ wie in *Gage*, das wir nur in Fremdwörtern finden. Es wird immer wieder erwogen, /ʒ/ ins Kernsystem aufzunehmen und in ihm so etwas wie ein importiertes Konsonantphonem zu sehen, da mit diesem Phonem anscheinend eine Lücke im deutschen System geschlossen wird, denn sein stimmloses Gegenstück /ʃ/ ist ja vorhanden (vgl. Eisenberg 2011, S. 187).

Im Folgenden soll das Konsonanten- und Vokalinventar des Deutschen (angelehnt an: Hall 2000) aufgeführt werden. Alle Phoneme, die in diesen Tabellen nicht auftauchen, sind abweichende Phoneme.

**Tabelle 1: Gesamtsystem der Konsonanten des Deutschen**

		labial		koronal		dorsal		glottal
		stl.	sth.	stl.	sth.	stl.	sth.	
<b>Obstr.</b>	<b>plosiv</b>	/p/	/b/	/t/	/d/	/k/	/g/	/ʔ/
	<b>frikativ</b>	/f/	/v/	/s/ /ʃ/	/z/ (/ʒ/)	/ç/ /x/	/ʁ/	/h/
<b>Sonor.</b>	<b>nasal</b>	/m/		/n/		/ŋ/		
	<b>oral</b>			/l/		/R/		

**Tabelle 2: Gesamtsystem der Vokale des Deutschen**

	vorn	zentral	hinten	
<b>rund</b>	y: ʏ		ʊ u:	<b>geschlossen</b>
<b>-rund</b>	i: ɪ			
<b>rund</b>	ø: œ		ɔ o:	<b>halbgeschl.</b>
<b>-rund</b>	e: ɛ	ɐ ə		
<b>rund</b>				<b>offen</b>
<b>-rund</b>	ɛ:		a ɑ:	

Die drei Diphthonge des Kernwortschatzes sind [ai] *Hai*, [au] *Hau* und [ɔi] *Heu* (vgl. Eisenberg 2011, S. 206). Gerade in Anglizismen gibt es viele Laute, die im Deutschen

nicht vorhanden sind, aber trotzdem relativ leicht integriert werden können. Die Interdentalen Frikative wie [ð] in *the* und [θ] in *Thriller* können im Deutschen häufig den Alveolaren assimiliert werden und als Varianten von [z] und [s] angesehen werden (z.B.: [sɪlɐ]) (vgl. Eisenberg 2011, S. 179). Auf die th-Laute wird im Duden (2010) hingewiesen; wohingegen die spezielle Artikulation in Anglizismen beispielsweise von <r> als [ɹ] und <l> als [ɫ] nicht vermerkt ist. Auch im Vokalbereich gibt es spezielle Phoneme wie die bereits erwähnten Nasalvokale des Französischen wie beispielsweise in *Monteur*, die im Kernbereich nicht auftauchen. „Die Nasalvokale werden mit gesenktem Gaumensegel (weicher Gaumen, Velum) artikuliert, so dass ein Teil des Luftstroms durch die Nase fließen kann, während der Nasenraum bei den Oralvokalen verschlossen bleibt“ (Eisenberg 2011, S. 190). Integriert werden die Nasalvokale im Deutschen häufig mit [ŋ] wie in [bal.kɔŋ]. Wenn nicht integriert wird, bleibt das abweichende Phonem erhalten.

Im Folgenden werden die abweichenden Phoneme nach Eisenberg (2011) aus den Gebersprachen Englisch, Französisch und Italienisch aufgezählt. Latinismen und Gräzismen enthalten keine fremden Phoneme.

#### **Fremde Laute: Konsonanten**

[ʒ]	Genie, Gage
[dʒ]	Dschungel, Job, Gin
[v]	Warm-up, walken
[θ]	Think-tank, Thriller
[ð]	Big Brother
[ɫ]	Label, Leadership
[ɲ]/[ɲ]	Kampagne, Lasagne, Gnocchi
[ɹ]	Dress, Recall

### Fremde Laute: Vokale

[æ]	Act, Abstract
[ɔ:]	Call, Mall
[ɜ:]	Burger, Callgirl
[ã:]	Orange, Engagement, Restaurant
[ã]	Chanson, Entrée
[ɛ̃]	Bassin, Terrain
[õ:]	Annonce
[õ]	Monteur

Auch Vokalkombinationen in Form von Diphthongen können als abweichend gelten.

### Fremde Diphthonge

[ei]	Spray, Trainer, Steak
[ou]	Coach, Show, Dope
[oa]/[wa]	Coiffeur, Soiree
[ju] <sup>3</sup>	Computer, News, Beauty

(vgl. Eisenberg 2011, S. 179ff.)

Mit dieser Liste abweichender Phoneme kann kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Die häufigsten phonologischen Abweichungen sind aber aufgeführt. Generell kann jedes Phonem, das nicht in dem aufgeführten Inventar der Erbwortschreibung vorhanden ist, als abweichend gelten.

Neben einzelnen abweichenden Phonemen kann auch die Phonemposition oder die Phonemkombination als abweichend zum Kernwortschatz beschrieben werden. Bei dem Frikativ [s] im Anfangsrand wie in *Center* oder *Safe* handelt es sich um eine vom deutschen Erbwortschatz abweichende Phonemposition. [s] findet sich in Wörtern des Kernwortschatzes nicht im Anfangsrand. Dahingegen taucht es an anderen Positionen wie im Endrand wie in [das] oder als Silbengelenk wie in [lasn] auf. Auch Phonemkombinationen können abweichend sein. Am Wortende des ersten und

---

<sup>3</sup> [ju] ist am Rande der Diphthonge anzusiedeln, da es sich bei [j] nur um einen Halbvokal handelt (vgl. Eisenberg 2011, S. 183)

Wortanfang des zweiten Wortes wie in *es klappt* gilt die Phonemkombination [sk] nicht als Fremdwortmerkmal. [sk] wie in *Skat* im Anfangsrand kommt aber nur in Fremdwörtern vor, obwohl die beiden Laute [s] und [k] zu Lauten des Kernwortschatzes gehören, können sie in der Kombination trotzdem fremd sein. Vor allem in Gräzismen und Latinismen finden sich fremde Vokalverbindungen wie beispielsweise [iø] in *religiös*, [io] in *dubios* und [ui] in *Jesuit*, die hier nicht als Diphthonge bezeichnet werden, da auch die Aussprache als Hiat, als zwei zu zwei verschiedenen Silben gehörende, unmittelbar aufeinanderfolgende Vokale, existiert (vgl. Eisenberg 2011, S. 206).

### 2.2.2 Abweichende Akzentstruktur

In der Prosodie gibt es in Fremdwörtern einige Unterschiede zu Erbwörtern, denn Fremdwörter verfügen „über mehr als eine Vollsilbe“ (Neef 2010, S. 16), während Erbwörter dem Trochäus entsprechend nur eine Vollsilbe haben. Dem Erbwort liegt nämlich der trochäische Fuß als orthographisches Basismuster zugrunde (vgl. Bredel 2009, S. 151). Das typische deutsche Wort ist entweder ein Einsilber mit maximal drei Bestandteilen (Onset, Nukleus und Koda) wie beispielsweise in *R-a-d*, oder ein Zweisilber mit einer Hauptsilbe und einer darauffolgenden Reduktionssilbe wie in *Tan-te*. In der Regel hat demnach die Mehrheit der einfachen Stämme des Kernwortschatzes eine Vollsilbe. Daran kann dann eine Reduktionssilbe und/oder ein Präfix als Auftakt gehängt werden.

Einen anderen Ansatz findet man bei Vennemann (1991), der das Silbengewicht in den Mittelpunkt stellt (vgl. ebd. S. 96) und nicht zwischen Erb- und Fremdwörtern unterscheidet. Dass Erb- und Fremdwörter simultan behandelt werden, kann als Schwierigkeit beschrieben werden, da es hier eindeutige Unterschiede gibt, wie im Folgenden noch erläutert wird. Abschließend stellt Vennemann aber auch fest: „Ist keine andere Normalitätsbeziehung (und keine Regel) einschlägig, so wird die Pänultima akzentuiert“ (Vennemann 1991, S. 103), womit wir wieder beim Trochäus als Basismuster des Deutschen wären.

Im Gegensatz zu Erbwörtern, die eben zumeist einen trochäischen Fuß aufweisen, findet man in Fremdwörtern verschiedene Betonungsmuster wie beispielsweise Jamben oder Amphibrachys. Diese Fußstrukturen sind aber ebenfalls im Deutschen anzutreffen. So gibt es den Jambus in Wörtern mit Auftakt, meistens mit Präfixen wie in *verliert*. Auch Amphibrachys sind im Deutschen zu finden, so zum Beispiel *entwerfen* oder *gegessen*. Ebenso tauchen Daktylen in bestimmten Flexionsformen wie in *régnete* auf. Deutlich wird aber, dass in amphibrachisch genau wie in jambisch betonten Erbwörtern ein Präfix als erste unbetonte Silbe steht, während in Fremdwörtern diese Betonungsstruktur auch ohne Präfixe vorliegt (*Maschine*). „Präfixe spielen bei der Zuweisung der Betonung nur eine untergeordnete Rolle“ (Benware 1980, S. 298) und sind fast immer unbetont, so dass wir ohne den Präfix trotzdem den Trochäus als Basisfuß des Deutschen finden und typische Einsilber durch Flexion wie Pluralbildung auch als Trochäus erscheinen können (*Häuser*, *Bäume*). Selbst bei den meisten Flexionsendungen bleibt die trochäische Fußstruktur erhalten. Wir bilden den Dativ *den Kindern* und nicht *\*den Kinderen* (vgl. Eisenberg 2006, S. 140). Ohne Präfix und bestimmte Flexionsendungen wie beispielsweise das Imperfekt in „*régnete*“ haben wir im Deutschen meistens Ein- oder Zweisilber, bei denen der Stamm betont ist. Morphologisch komplexere Wörter können meistens trotzdem in ihre Bestandteile zerlegt werden, die dann wieder die trochäische oder einsilbige Struktur aufweisen wie *Denk-er-in* oder *Freund-lich-keit*.

Die Betonungsverhältnisse in Fremdwörtern sind oftmals nicht eindeutig, da durch ihre Länge häufig noch ein Nebenakzent hinzukommt. Es kommt zum Teil zu schwankenden Betonungen in den verschiedenen Dialekten (vgl. Maas 1992, S. 358) und manchmal können keine bestimmten Betonungseigenschaften zugeschrieben werden (vgl. Eisenberg 2002b, S. 131). In dem Lexem „hegemon“ beispielsweise kann „der Hauptakzent [...] mal auf der letzten Silbe des Stammes liegen (*hègemonisch*) oder er liegt auf dem Suffix, so dass die letzte Stammsilbe unbetont ist (*hègemoniál*)“ (Eisenberg 2011, S. 172). In der Regel kann man aber feststellen, dass Kernwörter und Fremdwörter am Wortende in der Betonung häufig übereinstimmen. „[D]ie Fremdwörter sind gegenüber den Kernwörtern nach links verlängert“ (Eisenberg 2011, S. 219). So findet sich beispielsweise in den Fremdwörtern

*Rivale* oder *Anthropologe* durch die sogenannte Präultimabetonung auch eine Schwa-Silbe. Hier liegt wieder ein Amphibrachys vor, ohne dass ein Präfix vorhanden ist. Die Betonungen in Fremdwörtern sind ungleich vielfältiger als bei Kernwörtern. Sie reichen von Ultimabetonung, über Präultimabetonung, aber auch über Trochäen vor allem bei Anglizismen, bei denen wie in Erbwörtern der Hauptakzent des Wortes auf dem Stamm platziert wird, bis zu wechselnden Betonungen, d. h. verschiedene Betonungen in verschiedenen Wortbildungen und Flexionsformen. Generell kann man aber sagen, dass „Flexionen, ob erbwörtlicher oder fremder Herkunft, [...] immer unbetont und unbetonbar“ (Benware 1980, S. 296) sind. Flexionsmorpheme tragen demnach sowohl in Fremd- als auch in Erbwörtern nie den Hauptakzent.

Benware (1980) führt einen Vergleich der Betonungen in Fremdwörtern an und stellt fest, dass sehr häufig sowohl bei fremden Adjektiven und Verben als auch bei fremden Substantiven die *letztmögliche* Silbe betont wird (vgl. ebd., S. 299f.), was bei Eisenberg (2011) einer Ultima- bzw. Präultimabetonung entspricht. Die Fußstruktur des Jambus fällt unter Ultimabetonung und die von Amphibrachys unter Präultimabetonung. Eisenbergs Bezeichnungen werden hier gegenüber denjenigen von Benware bevorzugt, da die Bezeichnung „Präultima- und Ultimabetonung“ eindeutiger ist als die Bezeichnung „Betonung der letztmöglichen Silbe“. Obwohl die Betonung in Fremdwörtern nicht als einheitlich bezeichnet werden kann und es auch zu Betonungsverschiebungen kommt, kann tendenziell zusammengefasst werden, dass Ultimabetonung und Präultimabetonung am häufigsten auftreten. Allerdings können überhaupt nur die letzten drei Vollsilben den Hauptakzent tragen (vgl. Vennemann 1991, S. 98). Vielfach fällt die Betonung auf einen Fremdsuffix wie beispielsweise auf *-ie* in *Theorie*, so dass eine Ultimabetonung, die auch in zahlreichen Gallizismen auftritt, vorliegt. Akzentragende Fremdsuffixe haben die „Funktion des prosodischen Kerns von Fremdwörtern, vergleichbar nur mit den betonten Stammsilben in heimischen Wörtern“ (Eisenberg 2006, S. 145). Bei dem anderen Fall, der Präultimabetonung, die ebenfalls häufig vorkommt, wird die vorletzte Silbe betont, so dass wir am Wortende den für das Deutsche typischen Trochäus wie in *Schokoláde* finden. Aus diesem Grund können Fremdwörter mit Präultimabetonung

nur durch eine zusätzliche morphologische Analyse als solche erkannt werden, da das Fremdwort *Rosine* prosodisch genau gleich klingt wie das Erbwort *entführen*. *Entführen* kann im Gegensatz zu *Rosine* morphologisch durchgegliedert werden. Prosodische Auffälligkeiten können zwar – vor allem bei der Ultimabetonung – erkannt werden, bedürfen aber teilweise wie bei der Präultimabetonung einer zusätzlichen morphologischen Analyse.

### 2.2.3 Abweichende Grapheme, Graphemkombinationen und Graphempositionen

Neben der Phonologie kommt es auch in der Graphematik zu Abweichungen bei Fremdwörtern im Vergleich zu Erbwörtern. Beispielsweise kann <y> wie in *Baby* als abweichendes Graphem bezeichnet werden. <y> war schon im Althochdeutschen ein unbenutzter, funktionsloser Buchstabe (vgl. Nerius 2007, S. 292). Somit können Wörter, in denen <y> vorkommt, als Fremdwörter bezeichnet werden. Neben <y> existieren auch andere Grapheme, die von den Graphemen des Kernwortschatzes abweichen und in Fremdwörtern auftauchen. Im Folgenden werden zunächst die zentralen Grapheme des Deutschen und schließlich die Fremdgrapheme aufgelistet.

**Zentrale Grapheme des Deutschen sind** (vgl. Eisenberg 2005, S. 67):

Vokalgrapheme: <a>, <e>, <i>, <ie>, <o>, <u>, <ä>, <ö>, <ü>

Konsonantgrapheme: <p>, <t>, <k>, <b>, <d>, <g>, <f>, <w>, <s>, <ß>, <j>, <h>, <m>, <n>, <l>, <r>, <qu>, <ch>, <sch>, <v>, <x>, <z>

**Abweichende Grapheme in Fremdwörtern** (vgl. Eisenberg 2011, S. 327ff.):

<th>	Thema, Theorie, Thriller
<ph>	Philosophie, Physik
<rh>	Rheuma, Rhythmus
<c>	Center, Clown, Code, Corpus
<sh>	Shop, Show
<y>	System, Dynamit, Hobby, Yoga, Cyberspace
<zz>	Pizza

<kk>	Mokka
<cc>	Mocca
<ea>	Break, Team
<eau>	Plateau, Niveau
<ou>	Tour
<out>	Ragout

Es gibt außer den hier genannten einige diakritische Zeichen, die im Deutschen weiter existieren, wenn sie eine Veränderung in der Phonologie oder Prosodie nach sich ziehen. So finden wir trotz vieler Integrationsversuche immer noch Wörter wie *Négligé*, die den <accent aigu> tragen, damit der Nukleus der letzten Silbe als Vollvokal und zusätzlich mit Betonung realisiert wird. Die meisten diakritischen Zeichen werden aber schnell getilgt. So existiert bei unserem Beispiel auch die Form *Negligee*, die eher den deutschen Struktureigenschaften angepasst ist.

In der Graphematik gibt es ebenfalls nicht nur abweichende Grapheme, sondern auch abweichende Graphemkombinationen und abweichende Graphempositionen. <igh> wie in *high* kann als abweichende Graphemkombination und <ch> am Wortanfang wie in *Chemie* als abweichende Graphemposition bezeichnet werden, da <ch> in Erbwörtern nur im Endrand der Hauptsilbe oder im Anfangsrand der Reduktionssilbe, nicht aber im Wortanfang vorkommt.

#### 2.2.4 Abweichende Graphem-Phonem-Korrespondenz

Die abweichende Graphem-Phonem-Korrespondenz (GPK) hängt eng mit den letztgenannten Merkmalen zusammen und soll sich hier nicht auf abweichende Phoneme beziehen, die unter Kapitel 2.2.1 schon erfasst werden, sondern auf eine abweichende GPK bezogen auf zentrale Phoneme des Deutschen. Es geht hier um Phoneme, die dem deutschen Kernbereich angehören, aber in Fremdwörtern abweichend zum Kernbereich verschriftlicht werden. Ein Beispiel könnte hier die Graphemkombination <ch> sein, die in Erbwörtern mit /x/ wie in *Dach* oder mit /ç/ wie in *Licht*, aber nicht mit /k/ wie in Fremdwörtern wie *Chor* realisiert wird. Außerdem finden wir die Graphemkombination <oo>, die im Deutschen in Erbwörtern wie



*Boot* mit [o:] artikuliert, aber in Fremdwörtern wie *Boom* oder *Look* wird <oo> mit [u:] oder [ʊ] realisiert wird.

### Abweichende Phonem-Graphem-Korrespondenz in Fremdwörtern

Graphem	Phonem	Bsp. Fremdwort
<ch>	[k]	Chaos
<ch>	[ʃ]	charmant
<at>	[ɑ:]	Etat
<u>	[a]	Cup
<ai>, <a>	[ɛ:]	Fan, Chaise
<er>, <et>	[e:]	Atelier, Filet
<ai>, <e>	[ɛ]	Plaisir, filetieren
<ee>, <e>	[i:]	Jeep, E-Mail
<e>	[ɪ]	Event
<i>	[aɪ]	Mindmap
<au>, <ot>	[o:]	Sauce, Trikot
<au>	[ɔ]	Chauffeur
<eu>	[œ:]	Milieu
<oo>	[u:]	Boom
<oo>	[ʊ]	Look
<u>, <üt>	[y:]	Jury, Debüt
<u>	[ʏ]	Budget

An der Aufzählung kann man ablesen, dass die Beziehung von einem Phonem zu einem Polygraphem in der Fremdwortschreibung häufiger als in der nativen Schreibung ist, wie auch Fuhrhop (2011) feststellt (ebd., S. 153). Darüber hinaus erfährt man hier, dass der überwiegende Teil der abweichenden Graphem-Phonem-Beziehungen sich auf Vokale bzw. Vokalverbindungen bezieht.

Wieder bilden hier Latinismen/Gräzismen die Ausnahme, denn allein das Graphem <ch>, das als [k] in Entlehnungen aus den genannten Sprachen auftaucht (Chrom, Charakter), ist hier zu finden. Schon auf phonologischer Ebene konnte festgestellt

werden, dass Fremdwörter aus dem Lateinischen und Griechischen keine abweichenden Phoneme enthalten. Entlehnungen aus den alten Sprachen weisen überwiegend Abweichungen in der Graphematik und der Akzentstruktur auf.

Die genannten Merkmale, abweichende Phonologie, abweichende Akzentstruktur, abweichende Graphematik und abweichende GPK, können relativ gut isoliert voneinander betrachtet werden. Es gibt allerdings Fälle, in denen sich die Merkmale überschneiden. So kann die Graphemkombination <pt> am Wortanfang von *Ptyalin* als abweichende Graphemposition bezeichnet werden, während es sich hier gleichzeitig um eine abweichende Phonemposition handelt, da im Anfangsrand der Silbe zwei Plosive aufeinander folgen, was in deutschen Erbwörtern nicht zu finden ist. Im Endrand wiederum ist diese Kombination von Phonemen bzw. Graphemen durchaus möglich (Das Glas kip**pt** um).

Die meisten Fremdwörter weisen nicht nur ein einzelnes Merkmal, sondern mehrere der genannten Merkmale gleichzeitig auf. Beispielsweise finden wir im Wort *Budget* trotz seiner Kürze vier Fremdwortmerkmale: 2 x eine abweichende GPK (u→[ʏ]; et→[e:]), eine abweichende Akzentstruktur (Budgét ist ein Jambus) und ein abweichendes Phonem ([dʒ]).

## 2.2.5 Abweichungen in der Morphologie

Morphologische Abweichungen beziehen sich vor allem auf die morphologische Undurchsichtigkeit von Fremdwörtern, wie man an den Schwierigkeiten von Schreibenden bei der Worttrennung von Fremdwörtern erkennen kann. Für die morphologische Durchgliederung ist oftmals Fremdsprachenkenntnis der jeweiligen Gebersprache erforderlich, weil die einzelnen Morpheme häufig nicht frei vorkommen und somit das Wurzelmorphem vielfach nur schwer von den Affixen unterschieden werden kann (vgl. Baurmann/Eisenberg 1984, S. 17f.). Erbwörter hingegen sind viel einfacher in ihre morphologischen Bestandteile zu zerlegen, da Affixe, Stämme und Flexionsendungen gut erkannt werden können. Das Fremdwort *Markise* lässt sich nur schwer durchgliedern, während das Erbwort *be-zahl-en* sich trotz gleicher Akzentstruktur leicht in Präfix, Stamm und Flexionsendung zerlegen lässt. Es gibt aller-

dings auch einige wenige Erbwörter wie *Forelle*, die sich in ihrer Akzentstruktur nicht von Fremdwörtern dieser Art unterscheiden und sich nicht morphologisch unterteilen lassen.

Morphologische Abweichungen sind manchmal nicht auf den ersten Blick zu identifizieren, sondern erfordern Wortbildungsprozesse. Diese sind eher aufwendig und bieten teilweise keine Sicherheit in der Fremdwortidentifikation. So kommt beispielsweise der s-Plural, der häufig als fremde Pluralbildung gesehen wird, nicht nur in Fremd-, sondern auch in Erbwörtern vor.

Nichtsdestotrotz gibt es einige Unterschiede in Fremd- und Erbwörtern, die der Fremdwortidentifikation dienlich sein können. Schauen wir uns nun die morphologischen Verfahren Flexion und Wortbildung näher an, um die Besonderheiten von Fremdwörtern in diesen Bereichen herauszuarbeiten.

### 2.2.5.1 Flexion

Im Folgenden soll die Flexion von Erb- und Fremdwörtern gegenübergestellt werden. Es ist allerdings fraglich, ob eine abweichende Flexion allein als Indikator für Fremdheit gewertet werden kann, da es hier große Überschneidungen mit dem Kernbereich der deutschen Flexion gibt. Als Beispiel soll hier die Pluralbildung von Fremdwörtern herangezogen werden.

**Tabelle 3: Die Pluralbildung von Erb- und Fremdwörtern**

	<b>Kernbereich</b>	<b>Fremdwortbereich</b>
unmarkierte Flexion	das Brot – die Brot-e	das System – die System-e
	der Wagen – die Wagen	der Computer – die Computer
	die Gabel – die Gabel-n	die Blamage – die Blamage-n
markierte Flexion	das Hemd – die Hemd-en	die Nation – die Nation-en
	der Geist – die Geist-er	---
	die Hand – die Händ-e	der Chor- die Chör-e
s-Flexion	das Mädel – die Mädel-s	das Budget – die Budget-s

Hier kann man feststellen, dass es in der Pluralbildung im Fremdwortbereich fast immer eine Entsprechung im Kernbereich gibt. Ausnahmen bilden Latinismen und Gräzismen, die ihre traditionelle Pluralbildung beibehalten haben wie *das Genus – die Genera* oder *das Visum – die Visa*. Außerdem verändern manche Fremdwörter im Plural ihre Form wie *der Mythos – die Mythen*, wobei bei dieser sog. Stammflexion das Flexionssuffix hier mit dem im Kernbereich übereinstimmt. Traditionelle Pluralbildungen nehmen immer mehr ab und es kommt zu Integrationen in der Pluralbildung wie beispielsweise bei dem Wort *Visum*, das verschiedene Pluralbildungen wie *die Visums*, *die Visen* oder sogar *die Visas*, wenn *Visa* als Singular reanalysiert wird, innehat (vgl. Eisenberg 2011, S. 226). Die Pluralbildung kann demnach nur in bestimmten Latinismen und Gräzismen, aber nicht in allen Fremdwörtern, als Indikator zur Fremdwortidentifikation herangezogen werden. Für diese speziellen Pluralbildungen ist morphologisches Wissen über die jeweilige Gebersprache erforderlich, so dass hierbei Fremdsprachenkenntnisse vonnöten sind. Diese Voraussetzung erfüllen aber nur einige Menschen. Außerdem beziehen sich morphologische Abweichungen in der Pluralbildung nur auf einen kleinen Teil der Fremdwörter. Somit handelt es sich nur um ein eingeschränkt geeignetes Merkmal zur Fremdwortidentifikation.

Selbst der s-Plural, der in Fremdwörtern sehr häufig zu finden ist, ist kein eindeutiges Fremdwortmerkmal, da dieser auch in Wörtern des Kernsystems auftaucht. Aufgrund seiner hohen Strukturbewahrung stellt der s-Plural trotzdem gerade bei Fremdwörtern aus beliebigen Sprachen eine ideale Möglichkeit dar, einen Plural ohne große strukturelle Veränderungen zu bilden (vgl. Wegener 2010, S. 92; 95; 96). Erste Eindeutungen in der s-Flexion können beim s-Plural von *Babys* und *Hobbys* festgestellt werden, denn die englischen Pluralformen *Babies* und *Hobbies* unterliegen gegenwärtig einem Wandel. Der „s-Plural ist inzwischen recht fest in das Deklinationssystem des Gegenwartsdeutsch integriert“ (Tesch 1992, S. 89) und ist aus diesem Grund auch im deutschen Kernsystem zu finden und zwar bei Eigennamen wie *Müllers*, bei Abkürzungen wie *GmbHs*, bei Kurzwörtern wie *Unis*, bei Lautmalereien wie *Kuckucks*, bei Substantivierungen in metasprachlicher Verwendung wie *Wenns und Abers* und bei Mehrsilbern, die mit unbetontem Vollvokal enden, wie

*Uhus* (vgl. Eisenberg 2011, S. 227). Insgesamt stellt Fuhrhop (2012) fest, dass der s-Plural häufig nach Vollvokalen (Kobras) bzw. lautlichen Vokalen (Depots), die oftmals am Wortende in Fremdwörtern auftauchen, vorkommt (vgl. Fuhrhop 2012, S. 13). Flexion liefert demnach zumindest manchmal deutliche Hinweise für die Identifikation als Fremdwort. Wir finden aber den s-Plural eben nicht nur nach einem Vollvokal bei Fremdwörtern, sondern beispielsweise auch bei Termini der Seemannssprache wie *Wracks* oder heimischen Wörtern wie *Mädels*, *Jungens* (vgl. Wegener 2010, S. 88). Dadurch dass der s-Plural auch im deutschen Kernsystem auftaucht, ist er als Unterscheidungskriterium von Fremdwörtern und Erbwörtern nur bedingt geeignet. Es ist und bleibt „ausgeschlossen, dass die s-Flexion selbst und ohne Stützung durch andere fremde Eigenschaften generell als Indikator für Fremdheit zu gelten hat“ (Eisenberg 2011, S. 233). Die Flexion als einziger Teil der Morphologie, der bisher als Hilfestellung für korrekte Schreibungen beispielsweise bei der Auslautverhärtung (Hund – Hunde) genutzt werden konnte, eignet sich nur bedingt als Kriterium für die Fremdwortidentifikation.

### 2.2.5.2 Fremdwortbildung

Die Wortbildung spielt im Deutschen eine wichtige Rolle und das Deutsche wird sogar als „Wortbildungssprache“ (Braun 1997, S. 9) bezeichnet, da es teilweise mehr Wortbildungskonstruktionen als Simplizia im Deutschen gibt (vgl. Braun 1997, S. 9). Unter Fremdwortbildung kann „jede unter synchronen Gesichtspunkten prinzipiell erschließbare, d. h. morphosemantisch motivierte, fremde Bildung, und zwar unabhängig von ihrer unter diachronen Perspektive zu ermittelnden Herkunft“ (Seiffert 2009, S. 20f.) gefasst werden. Fremdwortbildung weist zahlreiche Besonderheiten wie semantische Heterogenität der Präfixe, Besonderheiten der Suffixderivation und Morphemalternanzen auf (vgl. Seiffert 2005, S. 235). Die fremde Bildung ist aber in vielen Bereichen nicht so eindeutig und es gibt zum Teil „erhebliche Divergenzen“ (Seiffert 2009, S. 38). Beispielsweise stellt sich die Grenzziehung zwischen Basis und Suffix oftmals als Problem dar (selegieren, selektieren, Selektion) (vgl. Seiffert 2009, S. 24). Das liegt an der fehlenden Durchsichtigkeit in der Morphologie der Fremdwörter, die für Menschen ohne die entsprechenden Fremdsprachen-

kenntnisse nur schwer zu durchblicken ist, denn „fremde Wörter enthalten [...] normalerweise kein Wurzelmorphem, das frei vorkommt“ (Eisenberg/Baurmann 1984, S. 17). Der Wortakzent im Kernbereich dient der Identifizierung des Stammes (vgl. Eisenberg 2006, S. 139). Die meisten Stämme in Fremdwörtern sind nicht wortfähig, sondern gebunden (vgl. Eisenberg 2011, S. 256). Wenn ein Wurzelmorphem vorkommt, hat es meistens ein morphologisch geringeres Eigengewicht als in Erbwörtern. Aus diesem Grund liegt bei Fremdwörtern eine am Lautlichen orientierte Akzentuierung näher als eine, die ganz auf die Hervorhebung der Wurzel abgestellt ist (vgl. Eisenberg/Baurmann 1984, S. 17). So kommt es in der Akzentstruktur von Erb- und Fremdwörtern zu erheblichen Divergenzen. Im Gegensatz zu den beto- nungsneutralen Kernsuffixen tragen Fremdsuffixe wie -ion den Hauptakzent. Hier liegt Eisenberg (2011) zufolge vermutlich eine starke Kopffunktion des Fremdsuffi- xes vor, das das Genus und die Wortart bestimmt, wobei die Genuszuordnung bei Fremdwörtern auch immer wieder dem Zufall überlassen wird (vgl. Tesch 1992, S. 92). Für eine starke Kopffunktion des Fremdsuffixes spricht auch, dass der Akzent bei Mehrfachsuffigierung weiter nach rechts wandert, wie der Kopf – beispielsweise bei Nominalphrasen – es ebenfalls tut (*Nación – nacional – Nationalist*) (vgl. Eisen- berg 2011, S. 257). Fremde Derivationssuffixe verhalten sich kategorial ähnlich wie deutsche Suffixe, aber sie sind eben nicht akzentneutral, während der Hauptakzent bei Erbwörtern nicht auf dem Suffix, sondern immer auf dem Stamm liegt (vgl. Ei- senberg 2002a, S. 68). Fremdsuffixe tragen teilweise sogar den Hauptakzent wie in *myst-ifizieren, Myst-erium, Myst-ifikation*.

Neben dem Einführen ganzer Wörter wie Fremdwörter, Lehnprägungen, Wortkreie- rungen, Neologismen, Reaktivierungen und Bedeutungserweiterungen bereits vor- handener Wörter kann auch die Wortbildung dazu beitragen, neue Wörter zu kreie- ren und das Lexikon zu erweitern. Im Folgenden werden verschiedene Wortbil- dungsprozesse vorwiegend an Beispielen des Englischen erläutert. Komposition, Konversion und Derivation sind die gängigen Methoden der Wortbildung, wobei Zürn noch die Wortkürzung mit aufnimmt (vgl. Zürn 2001, S. 23). Die Wortbildungs- art ist dabei aber nicht immer eindeutig. Bei dem Wort *autonom* beispielsweise ist es schwierig zu entscheiden, ob es sich hierbei bei dem Zusammenfügen der Teile

*auto-* und *-nom* um eine Affigierung bzw. Derivation oder um eine Komposition handelt (vgl. Eisenberg 2011, S. 251). Handelt es sich hier um die Kombination von einem Präfix und einem Suffix oder werden hier zwei Stämme aneinander gesetzt? Diese Frage kann so zunächst nicht beantwortet werden. Die eindeutige Zuordnung von Bestandteilen der Fremdwörter als Präfix oder Bestimmungswort bzw. als Suffix oder Bestimmungswort fällt nicht immer leicht (vgl. Eisenberg/Baurmann 1984, S. 18). Fremdwörter werden meist im Ganzen entlehnt, bevor Wortbildungsprozesse beginnen, so dass sich eine morphologische Durchgliederung als schwierig gestaltet. Einheimische Sprachen und somit auch die deutsche Sprache übernehmen meistens keine Lexeme, sondern fertige Wörter (vgl. Augst 1977, S. 74).

Zürn (2001) gibt verschiedene Wortbildungsmöglichkeiten mit Anglizismen an. Zuerst soll hier das Verfahren der Komposition, d. h. der Zusammensetzung zweier oder mehrerer Stämme, die auch als Simplicia frei vorkommen können, erläutert werden. Die Komposition ist das häufigste Verfahren der deutschen Wortbildung (vgl. Zürn 2001, S. 140). Entweder sind hierbei die Stämme gleichgeordnet wie in *rotblau* oder das Verhältnis der Kompositionsglieder ist hypotaktisch also über- bzw. untergeordnet und es findet eine Modifikation des Bestimmungswortes statt wie bei *probelaufen*. Bei der Komposition kann es auch zu Hybridbildungen kommen. „Unter Hybridbildungen versteht man eine Lexemverbindung (oder ein abgeleitetes Wort), dessen Einzelelemente aus verschiedenen Sprachen stammen“ (Zürn 2001, S. 143). Bei deutschen Kompositionen ist häufig ein Fugen-s zwischen den Stämmen zu finden, das eine syntaktische Funktion innehat und ein Genitivattribut kennzeichnet – Lebensfreude ist die Freude des Lebens. Ist der erste Bestandteil der Komposition bei einer Hybridbildung englisch, so fehlt die Kompositionsfuge wie bei *Jetflug* (vgl. Zürn 2001, S. 143). Wenn der zweite Teil der Hybridbildung Englisch ist, kann ein Fugen-s auftreten (*Geburtstagsparty*). Häufig wird im Englischen der Bindestrich als Fugenzeichen aus Gründen der Übersichtlichkeit eingesetzt. Die Abwesenheit des Bindestrichs kann ein Zeichen stärkerer Integration sein. Insgesamt taucht die Komposition sehr häufig als Wortbildungsprozess bei Erb- und bei Fremdwörtern auf und verhält sich in Fremdwörtern bis auf den häufiger gesetzten Bindestrich und das seltener auftretende Fugen-s sehr ähnlich wie in Erbwörtern.

„Es wäre wenig erfolgversprechend, bei der Kompositionsfreudigkeit oder Kompositionshemmung an sich ein Fremdheitsmerkmal zu suchen“ (Eisenberg 2011, S. 305).

Auch mittels Affigierung bzw. Derivation, wozu sowohl Prä- als auch Suffigierung zählen, können im Deutschen Wortbildungen vollzogen werden. Das Präfix *no-/non-* beispielsweise in dem entlehnten Wort *nonstop* kann auch im Deutschen produktiv werden, indem es in *nicht-* übersetzt wird (*Nichtparlamentarier*) (vgl. Zürn 2001, S. 153). Oftmals liegt sowohl den englischen als auch den deutschen Präfixen ein lateinischer Ursprung zugrunde, wie zum Beispiel auch bei *no-*, so dass es hier zu einer wechselseitigen Beeinflussung der beiden Sprachen kommt, wobei das Englische dominierend ist. „Bei der Suffigierung werden die Anglizismen wie heimische Wörter behandelt“ (Zürn 2001, S. 157) (*Babychen*) und es treten auch hier Mischformen auf. Auch fremde Endsilben wie *-ei* oder *-ieren* sind im Deutsch produktiv geworden (*halbieren*) (vgl. Heller 1966, S. 12). Es gibt gerade bei den Anglizismen viele Wortbildungen beispielsweise mit dem Suffix *-er* in *Las-er*, *Jogg-er* usw., die dem Muster des Kernwortschatzes entsprechen (*Denk-er*, *Les-er*) (vgl. Eisenberg 2011, S. 263). Nicht alle fremden Morpheme bleiben auch in der Wortbildung produktiv. Mit den heimischen Präfixen *ver-* und *ent-* können viele Ableitungen gebildet werden, während die fremden Suffixe *-age* und *-ment* nicht in dem Maße zur Affigierung genutzt werden können.

Eine weitere Möglichkeit der Wortbildung ist die Konversion, bei der ein Wort in eine andere Wortkategorie überführt wird. Am häufigsten ist hier der Wechsel vom Substantiv zum Verb (*sprayen*, *bluffen*, *chatten*) zu beobachten (vgl. Zürn 2001, S. 156f.). Entlehnte Wörter können auf diese Weise in eine andere Wortart überführt werden und nehmen so in den genannten Beispielen deutsche Flexionsendungen an. Es ist eine große Menge an neuen Wortbildungen durch Komposition, Derivation und Konversion möglich.

Die letzte Möglichkeit der Wortneubildungen bei Anglizismen, die Zürn (2001) aufführt, sind Wortkürzungen. Diese Wortkürzungen, also die „Minimierung oder Abkürzung eines Wortes oder mehrerer Wörter zu einem neuen Wort, einem Abkürzungs- oder Kurzwort“ (Zürn 2001, S. 161), die charakteristisch für das Englische mit



seiner Tendenz zur Sprachökonomie sind, kommen immer häufiger auch im Deutschen vor. Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten, die verschiedenen Teile eines Wortes wegzulassen. *Biologischer Rhythmus* wird im Englischen beispielsweise mit *biorhythm* abgekürzt. Auch im Deutschen ist die Wortkürzung *Biorhythmus* mittlerweile geläufig, denn „[d]ie Vorliebe des Englischen zur Kürzung hat sich auch auf die deutsche Wortbildung und somit auf das deutsche Wortgut übertragen“ (Zürn 2001, S. 168), wie man in *Schokosoße* feststellen kann.

„Die systematische Erfassung der Fremdwortmorphologie ist trotz des riesigen Fremdwortbestandes auch deshalb so schwierig, weil viele Muster unterhalb der Schwelle zur Produktivität bleiben oder zu bleiben scheinen und von historischen Zufällen die Rede ist, wenn man systematisch nicht weiterkommt“ (Eisenberg 2011, S. 289).

Hier besteht also noch Forschungsbedarf. Alle Möglichkeiten der deutschen Wortbildung kommen in Fremdwörtern ähnlich wie in Erbwörtern vor. Einzig der häufiger auftretende Bindestrich und damit das weniger genutzte Fugen-s könnten Hinweise auf ein Fremdwort geben. Die beschriebenen Verfahren morphologischer Wortbildung eignen sich demnach nur sehr bedingt zur Identifikation von Fremdwörtern als solche.

Es lässt sich als Unterscheidungskriterium von Erb- und Fremdwörtern abschließend feststellen, dass fremde Wurzelmorpheme im Gegensatz zu nativen in der Regel nicht frei vorkommen. „Gebundenheit ist eine hinreichende Bedingung für Fremdheit, notwendig ist sie nicht“ (Eisenberg 2006, S. 286). Erbwörter hingegen weisen meist wortfähige Stämme auf, die kategorial an eine Wortart gebunden sind. Diese wortfähigen Stämme können entweder frei vorkommen oder mittels Flexionsendungen Wortformen bilden (vgl. Eisenberg 2011, S. 250). Die gebundenen Stämme in Fremdwörtern sind nicht wortfähig, aber derivationsfähig, d. h. sie können als Basis für Derivationsaffixe genutzt werden. Der Stamm *techn* kann beispielsweise durch Affigierung die Wortformen *Techn-ik* oder *techn-isch* bilden. Das sogenannte Konfix, das in Fremdwörtern vorkommen kann und als „morphologische Einheit, die als Erstglied eines Kompositums mit Fugenelement oder als Zweitglied eines Kompositums auftritt und kein Stamm ist“ (Eisenberg 2011, S. 310) beschrieben werden kann, ist weder wort- noch derivationsfähig. Gebundene Stämme und Konfixe in

Fremdwörtern können also auch mit angehängten Flexionsendungen nicht frei vorkommen.

Auch kann die lexikalische Undurchsichtigkeit in der Morphologie einen Hinweis darauf geben, dass es sich um ein Fremdwort handelt. Aber auch im Kernwortschatz finden wir Wörter wie beispielsweise *Hornisse*, die nur schwerlich in ihre morphologischen Bestandteile zerlegt werden können. Häufig kommt in Fremdwörtern eine abweichende Akzentstruktur zusammen mit einer undurchsichtigen Morphemstruktur vor wie bei den Dreisilbern ohne Präfix *Maschine*, *Rosine*, *Markise* usw. Das Merkmal abweichende Akzentstruktur korrespondiert mit dem Merkmal abweichende Morphologie, da „Suffixe, die den Akzent auf sich ziehen, [...] fremden Ursprungs [sind]“ (Fuhrhop 2012, S. 13). Betonte Suffixe sind ein gutes Merkmal zur Identifizierung eines Wortes als Fremdwort. Auch die gebundenen Stämme können den Sprachnutzenden die Fremdwortidentifikation erleichtern.

### **2.3 Fremdwort – Lehnwort – Erbwort**

Obwohl in den vorangegangenen Kapiteln der Begriff Fremdwort schon definiert wurde, lohnt es sich dennoch hier noch einmal der Vergleich bzw. Kontrast zum Lehn- und Erbwort hergestellt werden, da diese Begriffe oftmals nebeneinander genannt werden. Jede Sprache verfügt über einen Wortschatz, der als Lexikon bezeichnet wird. Das Lexikon besteht aus Erbwörtern, Fremdwörtern und Lehnwörtern (vgl. Zürn 2001, S. 21). Im Folgenden wird versucht, diese Begriffe voneinander abzugrenzen. Erbwörter, die den deutschen Struktureigenschaften entsprechen, entstammen im Gegensatz zu Lehnwörtern einer vorherigen Sprachstufe des Deutschen. Lehnwörter sind ursprünglich aus einer anderen Sprache entlehnt, werden aber als in Aussprache und Betonung „eingedeutschte“ Wörter, d. h. „in Lautung, Schrift und Flexion völlig angepaßt“ (Volland 1986, S. 8) bezeichnet, während Fremdwörter als deutlich erkennbare Entlehnungen verstanden werden, denn diese weisen besondere Merkmale in Lautung und/oder Schreibung auf. Lehnwörter haben sich weitgehend der äußeren Gestalt der Erbwörter angepasst (vgl. Augst 1977, S. 67) und können ohne etymologisches Wissen nicht mehr von diesen unterschieden werden.

Lehn- und Fremdwörter werden von manchen Autoren verschiedenen Zeiten zugeordnet: die Lehnwörter der alt- und mittelhochdeutschen Zeit und die Fremdwörter den letzten Jahrhunderten (vgl. Oppermann 1927, S. 7). Mackensen (1972) nennt als Kriterium zur Unterscheidung von Fremd- und Lehnwort ebenfalls die Dauer, d. h. die zeitliche Länge der Benutzung. Diese zeitliche Einteilung ist nicht haltbar, da viele mittelalterliche Entlehnungen noch heute durch fremde Markierungen und Merkmale als Fremdwörter beschrieben werden können. Andere kürzlich entlehnte Wörter weisen hingegen alle Struktureigenschaften des Deutschen auf wie beispielsweise *killen*.

Außerdem wird noch die „Dichte des Wortgebrauchs“ (Mackensen 1972, S. 9f.), also die Frequenz, zur Differenzierung der einzelnen Begriffe angeführt. Auch Schank (1979) hält Häufigkeit für ein Unterscheidungskriterium von Fremd- und Lehnwort (vgl. S. 37). Dieses Kriterium ist für die Sprachnutzenden schwerlich zu gebrauchen, da jede/r unterschiedliche Wörter in seinem/ihrem Wortschatz hat und nutzt, so dass hier nur auf subjektive Erfahrungswerte zurückgegriffen werden kann und keine objektiven Kriterien zur Unterscheidung von Erb-, Fremd- und Lehnwort herangezogen werden können.

Rechtmann (1953) sieht Fremdwörter als „Zitate aus fremden Sprachen“ (ebd., S. 75), die wie Bürger einer neuen Heimat sind. Er befürwortet die Ersetzung des Begriffs Fremdwort durch Lehnwort, welches er als „Adoptivwort, das zwar anderswo geboren, aber in den eigenen Familienkreis aufgenommen wurde“ (Rechtmann 1953, S. 99), bezeichnet. Wenn man die Herkunft als Unterscheidungskriterium zwischen den einzelnen Begriffen annimmt, kann man Fremdwörter und Lehnwörter zu der Kategorie Fremdwörter zusammenfassen, die man von „deutschen Wörtern“ abgrenzen kann, die Sprachwissenschaftler/innen als Erbwörter bezeichnen. Auch für Oppermann (1927) ist der Unterschied zwischen Lehn- und Fremdwörtern gering, da beide eine fremde Herkunft aufweisen. „Jedes Lehnwort ist ursprünglich ein Fremdwort gewesen“ (Oppermann 1927, S. 28). Trotzdem bezeichnet er Lehnwörter als „Einwanderer“, während er Fremdwörter „Eindringlinge“ nennt (Oppermann 1927, S. 8). Hier kann man sprachpuristische Denkweisen erkennen, die in Kapitel 2.4.4 noch thematisiert werden. Unterschiede zwischen Fremdwörtern einerseits

und Lehn- und Erbwörtern andererseits gibt es nach Oppermann in Aussprache und Betonung. Auch Mackensen (1972) gibt „Laut und Ton“ als Unterscheidungskriterien an. Abweichende Schreibweise führt er nicht als Merkmal vom Fremdwort im Vergleich zum Lehn- und Erbwort an, da vermutlich noch die Vorstellung De Saussures zugrunde liegt, dass die gesprochene Sprache die Sprache im eigentlichen Sinne und Schrift nicht Gegenstandsbereich der Linguistik sei (vgl. De Saussure 1967). „Von Aristoteles bis zu de Saussure ist die Schrift immer wieder nur als *technisches* Notationssystem zur Aufzeichnung gesprochener Sprache verstanden worden, dem im Prinzip keinerlei sprachtheoretische Bedeutsamkeit zukomme“ (Köller 1988, S. 154).

Lehnwörter können Zürn (2001) zufolge in unterschiedlichen Variationen auftreten. So gibt es Lehnprägungen, die man nach fremdsprachlichem Vorbild mit den eigenen sprachlichen Mitteln nachbaut. Das sind semantische Entlehnungen, die vollständig mit ausschließlich deutschem Sprachbestand substituiert werden (Vollsubstitution) (vgl. Zürn 2001, S. 28), z. B. *Flutlicht* aus *floodlight*. Diese Wörter weisen keine fremden Struktureigenschaften auf und sind so in dieser Arbeit zu vernachlässigen, da sie für die Schreiber/innen keine Probleme bereiten dürften.

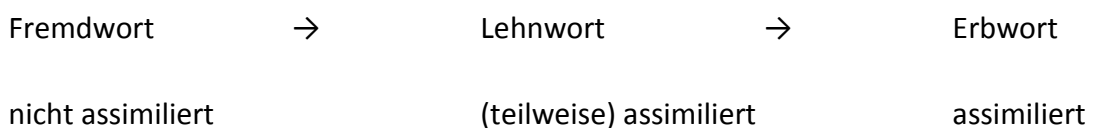
Des Weiteren gibt es neben der Vollsubstitution eine Nullsubstitution und eine Teilsubstitution, die als lexikalische Entlehnungen bezeichnet werden (vgl. Fink 1968, S. 9ff.). Wenn eine vollständige, direkte und unveränderte Übernahme der fremdsprachlichen Morpheme wie bei *Swimmingpool* festgestellt werden kann, spricht man von Nullsubstitution. Es ist allerdings eher selten, dass sich auch die Aussprache eines Wortes bei zwei verschiedenen Völkern völlig gleicht (vgl. Oppermann 1927, S. 26). Bei der Teilsubstitution geht es um die teilweise Übernahme bei gleichzeitiger Substitution muttersprachlicher Morpheme. Es handelt sich hierbei oft um Mischkompositionen aus nativen und fremden Elementen wie *Surfbrett* (vgl. Zürn 2001, S. 28). Bei diesen lexikalischen Entlehnungen ist fremdes Wortmaterial verwendet und wenigstens in Resten noch zu erkennen.

Für die Unterscheidung von Fremd- und Lehnwörtern gibt Zürn (2001) folgende Definition:

„Diejenigen Wörter (Lexeme oder Lexemverbindungen) einer fremden Sprache, die sich in Akzentuierung, Schreibweise oder Lautung deutschen Wörtern nicht angeglichen haben, d.h., sich nicht integriert haben, nennt man **Fremdwörter**. Dem gegenüber werden all jene Wörter, die ihre fremde Form dem einheimischen Sprachgebrauch angeglichen haben und so weit eingegliedert sind, daß sie auch Lautveränderungen (wie die 2. Lautverschiebung) mitgemacht haben oder mitmachen als **Lehnwörter** bezeichnet“ (Zürn 2001, S. 30f.).

Die Grenzen zwischen Lehnwort und Fremdwort sind fließend, da ein Fremdwort nicht von einem Tag auf den anderen seine Lautung, Schreibung und Akzentuierung ändert. Der Übergang zwischen den beiden Wortklassen ist demnach „nicht kategorial, sondern kontinuierlich“ (Holler; Scherer 2010, S. 3). Die Unterscheidung zwischen Fremdwort und Lehnwort ist deshalb letztlich subjektiv (vgl. Heller 1966, S. 11). Lehnwörter, die den Definitionen zufolge orthographisch vollständig assimiliert sind, sind für die diachrone Wortforschung interessant, bereiten aber im Schreibprozess keine Schwierigkeiten, so dass sie im Weiteren keine Rolle spielen werden.

Rechtmann kommt zu einer Einteilung der Begrifflichkeiten, die wie folgt aussieht (vgl. Rechtmann 1953, S. 90f.). Die Abbildung ist durchaus als zeitliche Abfolge zu verstehen, wobei das Erbwort am längsten und das Fremdwort am kürzesten in der deutschen Sprache existiert. Der Grad der Eingliederung in das deutsche Sprachsystem nimmt von links nach rechts zu (vgl. Eggeling 1979, S. 273):



Oftmals wird das Lehnwort auch als vollständig und nicht nur als teilweise assimiliert, aber mit fremdem Ursprung beschrieben. Die Unterscheidung der Begriffe Fremdwort und Lehnwort nach Frequenz oder Zeit, aus der sie stammen, hat sich als zu subjektiv und damit unbrauchbar erwiesen. Nehmen wir im Zuge der synchronen Wortforschung, die sich mit den Struktureigenschaften von Wörtern auseinandersetzt, zur Differenzierung der Begriffe das strukturelle Kriterium der Assimilation zu Hilfe. Wenn wir Lehnwörter als vollständig assimiliert beschreiben, können sie mit Erbwörtern gleichgestellt werden und es bleibt nur die Unterscheidung zwi-

schen Fremdwort, das nicht oder nur teilweise assimiliert ist, und Erbwort, das vollständig assimiliert ist. Wenn Lehnwörter nur teilweise assimiliert sind, fallen sie unter die Kategorie der Fremdwörter. Vollständig assimilierte Lehnwörter, die zwar aufgrund ihrer fremden Herkunft für die diachrone Wortforschung weiterhin interessant sind, bereiten Schreibenden keine Probleme und können unter die Kategorie Erbwort gefasst werden.

Kommen wir nun zum Begriff des Fremdwortes. Im Mittelpunkt der Wortforschung standen lange Zeit die Geschichte der deutschen Wörter und ihre Etymologie. Bei diesem Ansatz handelt es sich um die diachronische Perspektive, die sich mit der Herkunft des Wortes beschäftigt (vgl. Polenz 1979, S. 17). Fremdwörter sind der synchronen Wortforschung zufolge Wörter, die sich in wenigstens einer Beziehung im Vergleich zu einem als nativ angenommenen Kernbereich fremd verhalten (vgl. Fuhrhop 2011, S. 145). Fremdwörter haben unter synchroner Perspektive also mindestens ein Merkmal, das abweichend zum Erbwort ist. Von Polenz (1979) fasst zusammen, dass es bei der diachronischen Perspektive um Sprachwandel und bei der synchronen um den Sprachzustand geht (vgl. ebd., S. 19). Beim diachronen Ansatz wird die schrittweise Integration eines Fremdwortes miterfasst, während der Befund, ob es sich um ein Fremdwort handelt, unter etymologischen Gesichtspunkten konstant bleibt (vgl. Schank, 1979, S. 32).

Die meisten Fremdwörter in der deutschen Sprache kommen aus dem Lateinischen – vor allem im schulischen Bereich wie *Abitur* – und Griechischen – vor allem im kirchlichen Bereich wie *Theologie* –, aus dem Englischen – vorwiegend Mode- und Medienwörter, aber auch Wörter aus den Bereichen Sport, Wirtschaft, Politik usw. –, dem Französischen und dem Italienischen (vgl. Fuhrhop 2011, S. 149f.; siehe auch Menzel 1979, S. 55). Die Problematik der diachronen Perspektive liegt darin, dass es viele Wörter gibt, die zwar aus anderen Sprachen entlehnt sind, sich aber in den Strukturmerkmalen nicht von deutschen Wörtern unterscheiden. So folgt beispielsweise das Wort *Soße* den Gesetzmäßigkeiten des Deutschen, obwohl es aus der französischen Sprache entlehnt ist (frz. *sauce*). *Soße* weist eine trochäische Struktur, d. h. eine betonte Silbe und eine Reduktionssilbe, und sogar das dem Deutschen eigene Graphem <ß> auf. Es sind demnach keine fremden Strukturmerkmale mehr

zu erkennen. Wenn das System der deutschen Sprache als System von dem/der Lernenden erfasst wurde, bereiten solche Wörter keine weiteren Probleme, weil sie den Regeln des Deutschen entsprechend geschrieben werden.

Anders sieht es mit dem Wort „Handy“ aus, das zum einen das fremde Graphem <y> aufweist und zum anderen wird das Graphem <a> mit [ɛ:] wie im Englischen und damit phonologisch anders realisiert als bei Wörtern mit Struktureigenschaften der deutschen Sprache. Paradox bei dem Wort *Handy* ist, dass es sich eben nicht um eine Entlehnung handelt (brit.: mobile phone; amer.: cell phone), sondern um ein Pseudofremdwort. Ein Pseudofremdwort ist also eine Scheinentlehnung. Beispielsweise wurde in Analogie zu *Callgirl* (Prostituierte) im Deutschen der männliche *Callboy* (Duden 2010, S. 181) gebildet, der im Englischen als *male prostitute* bezeichnet wird. Der *Callboy* existiert aber auch im Englischen und zwar als *Hotelpage*. Nach diachroner Perspektive würden das Wort *Handy* oder auch das Wort *Callboy*, dadurch dass sie keine fremde Herkunft haben, nicht als Fremdwort eingestuft werden, obwohl sie vielen Schreibenden Schwierigkeiten bereiten können. Die diachrone Sichtweise wurde in der Vergangenheit häufig von sprachpuristischen Strömungen missbraucht, wenn es darum ging, das Deutsche von fremden Einflüssen reinzuhalten oder gar zu reinigen (vgl. Eisenberg/Baurmann 1984, S. 15). Damit soll nicht prinzipiell etwas gegen historisch-etymologische Fragestellungen gesagt werden, die sprachwissenschaftlich durchaus interessant sein können. Hinweise über die Herkunft der Wörter können auch Hinweise auf die Schreibweise geben. Allerdings muss man bei dieser Sichtweise eine/n Sprecher/in annehmen, der/die etwas über andere Sprachen oder die Sprachstufen des Deutschen weiß. Da dieses Wissen nicht Voraussetzung für einen erfolgreichen Orthographieerwerb sein darf, wird im Weiteren die synchrone Wortforschung im Mittelpunkt stehen.

Die „synchrone Perspektive befasst sich mit der Struktur von Wörtern in relativer Unabhängigkeit ihrer Herkunft“ (Bredel 2011, S. 355).

Heller (1981) kommt zu folgender Einteilung:

**Tabelle 4: Fremdwortbegriffe nach Heller**

	diachron	synchron	
<i>Budget</i>	fremd	fremd	Fremdwort
<i>Callboy</i>	nicht fremd	fremd	Pseudofremdwort
<i>Suppe</i>	fremd	nicht fremd	Lehnwort
<i>Hase</i>	nicht fremd	nicht fremd	Erbwort

(vgl. Heller 1981, S. 163)

Wir werden im Folgenden nach den Kategorien fremd – nicht fremd nur zwischen Fremdwörtern und Erbwörtern unterscheiden, da strukturelle Kriterien zur Differenzierung ausreichen. Der synchronen Perspektive folgend werden Fremdwort und Pseudofremdwort zur Kategorie Fremdwort (fremd) und Lehn- und Erbwort zur Kategorie Erbwort (nicht fremd) zusammengefasst, da der Fokus dieser Arbeit auf den strukturellen Merkmalen und Unterschieden und nicht auf der Herkunft der Wörter liegt. Ein fremdes Merkmal ist ausreichend, um ein Wort als Fremdwort zu bezeichnen.

Dennoch ist festzuhalten, dass eine „Unsicherheit und Vagheit der Grenzziehung zwischen den Kategorien fremd und indigen“ (Seiffert 2005, S. 221) existiert, da beispielsweise das Wort „Form“ weder orthographisch und phonetisch noch in seiner Flexion von den indigenen Gesetzmäßigkeiten abweicht. Aber bei Ableitungen des Wortes wie „formal“ werden fremde Struktureigenschaften sichtbar. Das Wort „Form“ wäre, da morphologische Abweichungen hier zunächst nicht augenscheinlich sind, nach der Tabelle von Heller unter der synchronen Perspektive folglich nicht fremd, während die Ableitung des Wortes zu „formal“ als Fremdwort eingestuft werden müsste. Wörter und ihre Ableitungen werden dem hier gewählten synchronen Ansatz zufolge unter Umständen getrennt in die Kategorien Erb- und Fremdwort eingeteilt. Unter diachroner Sichtweise wären beide Wortformen als Fremdwörter zu bezeichnen.



Im Hinblick auf die Schreibung von Fremdwörtern, die vielen Menschen Probleme bereitet, hält die Verfasserin die synchrone Perspektive durch die Berücksichtigung von Struktureigenschaften für sinnvoller, denn Rechtschreibkompetenz sollte nicht an Fremdsprachenkenntnisse gebunden sein. Lehnwörter bereiten Schreibenden, die das System der deutschen Orthographie durchschaut haben, in der Regel keine Schwierigkeiten, wobei Pseudofremdwörter eher zum Problem werden können. Fremdwörter und Erbwörter werden unter der synchronen Perspektive als zwei eigenständige oder besser komplementäre Systeme, die sich teilweise gegenseitig ergänzen, mit jeweils spezifischen Regeln aufgefasst. Diese Regeln sind nicht an Fremdsprachenkenntnisse gebunden, sondern beziehen sich auf eine Analyse des Ist-Zustandes der jeweiligen Wörter. Nichtsdestotrotz können vor allen Dingen bei der semantischen Entschlüsselung beispielsweise durch die Übersetzung von Präfixen auch diachrone Aspekte unterstützend wirken. Auch bei der Schreibung von Fremdwörtern bzw. bei der Identifizierung der Herkunftssprache eines Fremdwortes kann die diachrone Perspektive eine Hilfestellung sein, da jede Sprache ihre typischen Merkmale wie bestimmte Graphemfolgen, bestimmte Phoneme oder eine bestimmte Akzentstruktur enthält.

Für die gewählten Kategorien Erbwort und Fremdwort gibt es verschiedene Bezeichnungen. Müller (1979) wählt beispielsweise die Bezeichnung „deutsch“/„fremdsprachlich“ (vgl. ebd., S. 65) ähnlich wie Kirkness (1979), der die Kategorien „eigensprachlich“/„fremdsprachlich“ (vgl. ebd., S. 80) befürwortet, weil er die Kategorie „fremd“ mit zu vielen Konnotationen belastet sieht, während für ihn in Analogie zu Fremdsprache „fremdsprachlich“ eine gute Alternative zu sein scheint. Fremdsprachliche Wörter weichen genau wie die Fremdsprache in Lautung und Schriftbild von deutschen Wörtern ab. Eine Fremdsprache steht aber in Opposition zur deutschen Sprache, so dass hier der Gedanke aufkommen könnte, es handle sich nicht um einen Teil der deutschen Sprache (vgl. Kirkness/Müller 1976, S. 301). Außerdem rückt hier die diachrone Perspektive in den Fokus, da die Herkunft des Wortes, das aus einer Fremdsprache entlehnt wurde, hervorgehoben wird. Eine ähnliche Problematik gibt es mit der Kategorie „deutsch“, denn der Gegenpol zu „deutsch“ wäre „nicht deutsch“. Fremdwörter gehören aber zur deutschen Sprache dazu, so dass die Verfasserin hier die Kategorie Fremdwort bevorzugt, obwohl

„fremd“ die Konnotation von Nichtzugehörigkeit trägt. Auch der Begriff „Erbwort“ verweist auf die Herkunft des Wortes, weshalb Eisenberg (2011) den Begriff „Kernwort“, der die Nähe des Wortes zum Kernwortschatz und den orthographischen Gesetzmäßigkeiten des Kernwortschatzes aufzeigen soll, wählt. Das Kernwort trägt so die Konnotation der hohen Frequenz im Kernwortschatz. Dessen ungeachtet sind allerdings auch im Kernwortschatz Fremdwörter anzutreffen wie beispielsweise *Problem*. Orthographische, native Struktureigenschaften gehören nicht zu den ersten Assoziationen, die der Begriff in sich birgt.

Aus diesem Grund werden im Folgenden unter Berücksichtigung der genannten Schwierigkeiten die traditionellen Begriffe Erbwort als ein Wort mit nativen Struktureigenschaften und Fremdwort als ein Wort mit fremden Struktureigenschaften beibehalten, während der Begriff Lehnwort unter der gewählten synchronen Perspektive vernachlässigt werden kann.

## **2.4 Historischer Überblick über die Gebersprachen der Fremdwörter**

Im Folgenden sollen die Einflüsse der verschiedenen Sprachen auf die deutsche Sprache im historischen Kontext dargestellt werden, da Fremdsprachenkenntnisse bestimmter Gebersprachen positiv auf den Erwerb der Fremdwortschreibung wirken können, wie in der Untersuchung in Kap. 6 überprüft wird. Vermutlich haben nur gewisse Fremdsprachenkenntnisse Einfluss auf eine hohe Fremdwortschreibkompetenz.

Es gibt eine sehr große Anzahl von Gebersprachen. Aber die Wirkung des Englischen, Französischen, Italienischen, Lateinischen und Griechischen auf das Deutsche ist viel größer als die aller anderen Gebersprachen (vgl. Eisenberg 2011, S. 39). Obwohl diese fünf Sprachen den Einfluss auf das Deutsche dominieren, sind natürlich auch Wörter aus anderen als den hier genannten Sprachen in der deutschen Sprache anzutreffen. Beispiele hierfür sind das Slawische (Dolch, Quark), Nordische (Ski), Niederländische (Börse), das Spanische (Guerilla), Türkische (Tulpe), Arabische (Algebra), Indische (Ingwer), Chinesische (Tee) usw. (vgl. Oppermann 1927, S. 23). Ins-

gesamt stellt es sich oftmals als schwierig dar, die Herkunft von Fremdwörtern zu benennen, da der Sprachkontakt in alle möglichen Richtungen geht. So kann ein Wort, das ursprünglich dem Lateinischen entstammt, bei uns dann aus dem Französischen entlehnt werden. Außerdem kommt es immer wieder zu Rückentlehnungen, wenn ein Wort des Deutschen ins Englische entlehnt wird und dann in veränderter Form wieder den Weg zurück ins Deutsche findet. Überdies gibt es auch Entlehnungen aus dem Deutschen in anderen Sprachen, wobei das Deutsche dann selbst als Gebersprache fungiert. Bekannte Beispiele sind hier *kindergarten* oder *sauerkraut* im Englischen. „Besonders in Osteuropa ist der deutsche Spracheinfluss bis heute sehr stark“ (Bär 2001, S. 174).

Einflüsse auf die deutsche Sprache sind schon vor der althochdeutschen Zeit festzustellen. Die erste Fremdwortwelle, wenn auch in geringer Stärke, kam zu unseren Vorfahren vom Volk der Kelten (Beispielwörter: Reich, Amt, Blei, Metall) (vgl. Oppermann 1927, S. 9). Die Kelten als ein Volk mit höherer Bildungsstufe brachten viele neue Wörter und Bezeichnungen. Wesentlich tiefer und umfassender als der Einfluss der Kelten war aber der der Römer mit ihrer hoch entwickelten Kriegskunst (Kampf=campus (Feld, Schlachtfeld)), ihrer Rechtspflege (Zins=census), ihrem Bauwesen (Pfeiler=pilare), ihrer Landwirtschaft (Pflaume=prunum), ihrem Handel (Karren=carrus), ihren Handwerken (Metzger=matarius), ihren fremden Tieren (Tiger=tigris) und ihren Monatsnamen (Januar=Janus). Der Kontakt zwischen Römern und Germanen kam häufig durch die Grenzregionen und durch von Römern besetzte Gebiete zustande (vgl. Eisenberg 2011, S. 77). Auf graphematischer Ebene muss an dieser Stelle noch erwähnt werden, dass „sowohl die Zeichengestalt der Buchstaben, das Zeicheninventar und seine Reihung im Alphabet wie die Übernahme der Phonem-Graphem-Korrespondenz zum Zeitpunkt der Adaption“ (Munske 1996, S. 84) von den Römern ins Deutsche übernommen wurden. Seit dieser Übernahme in die europäischen Sprachen hat sich durch Lautwandel und die Spezifik des jeweiligen Phonemsystems einiges an den Phonem-Graphem-Beziehungen geändert. Außerdem sind spezifische Grapheme – im Deutschen beispielsweise das <ß>, das <w> und die Umlaute – hinzugekommen. Durch das Lateinische kamen auch viele griechische Entlehnungen, die einst von den Römern übernommen worden waren, zu uns. Frei nach dem Motto „Die Wörter wandern mit den Waren“ (Oppermann 1927,

S. 24) wurden im heimischen Wortschatz bestimmte fremde Waren mit fremden Ausdrücken bezeichnet.

Griechische Einflüsse sind hauptsächlich durch die Goten und die Römer vermittelt worden und es kam vor allem in kirchlichen Zusammenhängen zu vielen Entlehnungen (Kirche=kyriaké) (vgl. Oppermann S. 11). Die Einflüsse des Griechischen und des Lateinischen dauerten durch die Ausbreitung des Christentums und die Rolle der Kirche noch während des Mittelalters fort (vgl. Oppermann 1927, S. 11; 14). Zu dieser Zeit war die Rolle der Kirche immens und die Einflussnahme erstreckte sich auf alle Gebiete der weltlichen Bildung. Die Anzahl an indirekten griechischen Entlehnungen ist weitaus höher als die der direkten (vgl. Eisenberg 2011, S. 71). Durch die Ausbreitung des meist griechisch sprechenden Christentums im Römischen Reich häuften sich Gräzismen in der lateinischen Sprache und fanden so auch den Weg in das Deutsche (vgl. Eisenberg 2011, S. 73). Die Einflüsse des Griechischen finden sich häufig in der Bildungs- und Wissenschaftssprache, wobei das Neugriechische gegenüber dem Altgriechischen kaum eine Rolle spielt (vgl. Eisenberg 2011, S. 72f.).

Im Mittelalter sprachen und schrieben viele Gebildete Latein neben ihrer Muttersprache, so dass die Einflüsse dieser Sprache sich fortsetzten. Gerade in der Wortbildung wurden und werden lateinische Affixe produktiv genutzt wie das Suffix -itas, das sich zu -tät weiterentwickelte und noch heute produktiv ist (vgl. Eisenberg 2011, S. 83). „Gemeinsam mit den Gräzismen bilden die Latinismen eine Basis für den Bildungswortschatz“ (Eisenberg 2011, S. 85), so dass schon hier erkennbar ist, dass Fremdwörter in allen Zeiten auch dazu genutzt wurden, um anderen zu imponieren und sich von anderen abzuheben. Außerdem gewann zu dieser Zeit das Französische immer mehr an Bedeutung. „Frankreichs Wissenschaft und Kunst wurde tonangebend“ (Oppermann 1927, S. 14) und die französische Lebenshaltung immer wichtiger (fein=fin (vollendet); Tanz (danse)). Auch Italien als „Durchgangstor für die Straßen des neuen Weltverkehrs“ (Oppermann 1927, S. 15) nahm in der Zeit der Kreuzzüge im 12./13. Jahrhundert Einfluss auf die deutsche Sprache, wobei der Einfluss der italienischen Sprache weit geringer war als der der französischen Sprache, die ca. 700 Entlehnungen zu dieser Zeit zählte (vgl. Volland 1986, S. 10). „Die zahlreichen morgenländischen Entlehnungen, die eine Folgeerscheinung der Kreuzzüge

waren, wurden sämtlich in romanischer (meistens französischer) Form in Deutschland eingebürgert“ (Oppermann 1927, S. 16). Italianismen umfassten vor allen Dingen das Bank-, Militär-, Bau- und Kaufmannswesen, aber auch die Malerei, Speisen und die Musik (vgl. Eisenberg 2011, S. 66ff.). Durch eine hohe Anzahl an italienischen Gastarbeitern, die nach dem 2. Weltkrieg nach Deutschland kamen, lässt sich zu dieser Zeit noch einmal eine Welle von Italianismen verzeichnen.

Während des Humanismus und der Renaissance im 14./15. Jahrhundert wurden die Wissenschaft und Kunst des griechisch-römischen Altertums wiederbelebt, so dass die Zahl der Fremdwörter aus diesen Sprachen wieder anstieg (vgl. Oppermann 1927, S. 17). Gerade an den Hochschulen brachten die Wissenschaften neues Wortgut (Astronomie, Geometrie, Differenz, Instrument). „Am stärksten schwoll immer die Fremdwortflut in unserer Sprache an, wenn große Geistesbewegungen aus der Fremde bei uns Eingang fanden“ (Oppermann 1927, S. 26). Da Frankreich lange Zeit als Vorbild in kulturellen und vielen anderen Bereichen galt, wurden viele Wörter als Gallizismen aus dem Französischen ins Deutsche entlehnt. Gerade im 17. Jahrhundert durch die Niederlage im dreißigjährigen Krieg und den damaligen Prunk des Sonnenkönigs (Ludwig XIV.) blieb die französische Sprache vor allem im militärischen Bereich einer der wichtigsten Einflussfaktoren (vgl. Mackensen 1972, S. 45). Auch „im 16. Jahrhundert beginnt, infolge der Vertreibung der Hugenotten, die in Deutschland eine neue Heimat finden, der frz. Einfluß langsam wieder [nach dem Humanismus, A. P.] zu erstarken“ (Volland 1986, S. 12). Das Französische drang in die verschiedensten Bereiche und es galt als schick zu *dinieren* anstatt einfach nur zu *Abend* zu *essen*. Die rasche Verbreitung der Vokabeln fand beispielsweise durch die Hofmeister, die das Bindeglied zwischen den Studierenden und den Feudalen darstellten, statt (vgl. Mackensen 1972, S. 47). Die Hofmeister fanden oftmals, wenn sie von den Universitäten kamen, eine Anstellung bei Adeligen und unterrichteten deren Kinder. Auch die Studierenden selbst machten sich zur Brücke zwischen den verschiedenen Sprecherschichten, so dass viele Fremdwörter Einlass in den allgemeinen Sprachgebrauch fanden.

Seit dem 18. Jahrhundert nahmen dann englische Einflüsse auf die deutsche Sprache zu, die bis in die heutige Zeit auch in Form von Amerikanismen andauern, wäh-

rend das Französische im Vergleich zum Englischen eher einem Verdrängungsprozess unterliegt (vgl. Volland 1986, S. 178). Im Deutschen kommt es gerade mit den Anglizismen zu sehr vielen Wortneubildungen (vgl. Eisenberg 2011, S. 46). Im 19. Jahrhundert wurde eine große Zahl an Adjektiven in Form von Fremdwörtern, die den Bedarf der Zeit nach Wertungen spiegeln, gebraucht (präsent, konkret, spontan) (vgl. Mackensen 1972, S. 54f.). Die fremden Adjektive schillern in ihren Steigerungsformen und sind häufig doppelbödig, denn man kann dies oder das mit ihnen verschweigen oder andeuten. Viele der aus dem Englischen entlehnten Wörter sind morphologisch einfach oder sogar Einsilber. Das Deutsche hat es durch die typologische Ähnlichkeit der Sprachen leicht mit den aus dem Englischen entlehnten Anglizismen (vgl. Eisenberg 2011, S. 55). Oftmals sind diese Anglizismen den Wörtern des Kernwortschatzes nicht unähnlich (vgl. Eisenberg 2011, S. 47). Beispielsweise das englische Wort *Killer* könnte durch seine Phonologie und seine Prosodie auch ein deutsches Wort sein. Der Siegeszug des Englischen als Gebersprache beginnt um die Wende zum 19. Jhdt., als durch die frühe Industrialisierung England einen technischen Vorsprung gegenüber anderen Ländern innehatte und im Zuge der Anfänge der Globalisierung das Bedürfnis nach einer Weltsprache immer lauter wurde (vgl. Eisenberg 2011, S. 46f.). Im 20. Jhdt., der Zeit der Distanzierung vom Nationalsozialismus, steigt der Einfluss des Englischen auf das Deutsche durch die Amerikanisierung der Lebensverhältnisse nochmals an.

Das Gegenwartsdeutsche (das erste Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts) weist Eisenberg (2011) zufolge in seinen Fremdwörtern mehr als 80% Entlehnungen aus dem Englischen auf, dazu durchaus sichtbare Anteile des Lateinischen und Griechischen in der Fremdwortbildung. Alle anderen Sprachen würden wohl nur gemeinsam eine statistisch relevante Größenordnung erreichen (vgl. ebd., S. 87).

Das Deutsche wird von vielen Sprachen beeinflusst und kann sogar als „Mischsprache“ (Munske 1988; Munske 2001, S. 27) bezeichnet werden, da schätzungsweise 80% der Wörter unseres Wortschatzes ihren Ursprung in anderen Sprachen haben (vgl. Heller 2002, S. 185) und Sprachkontakte zu wesentlichen Strukturveränderungen beigetragen haben (vgl. Munske 1988, S. 47). Unsere Sprache hat also eine immense Aufnahmekraft, die umso stärker ist, je deutlicher das wirtschaftliche, kultu-

relle und politische Gefälle zu anderen Ländern ist (vgl. Heller 2002, S. 185), deren Sprachen oft eine Art Vorbildfunktion für Deutschland hatten. Gleichzeitig kann man aber festhalten, dass es „trotz seiner [Deutschlands, A. P.] sprachgeographisch günstigen Lage (4850 km Kontaktgrenzen zu 14 anderen Sprachen) stark kontrastreiche Sprachgrenzen gegenüber Nachbarstaaten“ (Tesch 1992, S. 85) aufweist. Die Angst vor einer Überfremdung der deutschen Sprache ist demnach unbegründet.

In den siebenhundert Jahren „zwischen 1200 und 1900 haben die Fremdwörter ihre Zahl, aber auch ihre Stellung im Gesamtwortschatz verstärkt“ (Mackensen 1972, S. 60). In diesen Jahrhunderten fächern sich die Fachsprachen „nach Zahl und individuellem Volumen“ (Mackensen 1972, S. 62) auf und treiben so die Anzahl der Fremdwörter in die Höhe. Im zoologischen Bereich beispielsweise steigt die Zahl der Gliederfüßler von 2.119 auf 93.500. Fachbezeichnungen werden schärfer, genauer und manchmal ganz neu definiert, um Fehler und Unklarheiten auszuräumen. Das Volumen der Fachsprachen wächst – und somit auch der Fremdwortanteil. Gleichzeitig werden beispielsweise durch Gründung von neuen Universitäten Fachsprachen einer breiteren Masse der Bevölkerung im Studium zugänglich gemacht. Der ständige Zufluss an Fremdwörtern aus dem Fachwortschatz, bei denen durch ihren klaren Umriss keine Bedeutungsveränderungen mehr stattfinden, ist damit zu begründen, dass „das Bildungsniveau der gesamten Bevölkerung ständig im Steigen begriffen ist“ (Heller 1966, S. 42). Sowohl das Volumen der Fachsprachen als auch die Breite, an die sie gerichtet sind, begünstigen die Durchlässigkeit der Fachsprachen (vgl. Mackensen 1972, S. 64). Auch durch Weiter- und Neuentwicklungen in der Technik musste ein neues Vokabular gefunden werden, das häufig aus Fremdwörtern bestand (vgl. Mackensen 1972, S. 68). Nicht zuletzt bleibt zu erwähnen, dass Schulen, Enzyklopädien und Zeitungen die Verbreitung der Fremdwörter maßgeblich beeinflusst haben (vgl. Mackensen 1972, S. 89), denn auf diese Weise wurden immer mehr Menschen erreicht. Das Fernsehen trägt, auch wenn hier das Wort nur gehört und nicht gesehen wird, wohl auch seinen Teil zur Verbreitung des Fremdwortes bei. Gerade Fremdwörter der Mode und des Sports waren immer weniger Teil einer Fachsprache, sondern gehörten dem allgemeinen Wortschatz an (vgl. Mackensen 1972, S. 93).

Abschließend kann mit Augst darauf hingewiesen werden, dass Sprachen sich voneinander entfernen – wie sich beispielsweise das Lateinische zu unterschiedlichen Sprachen weiterentwickelte –, aber Sprachkontakt und gegenseitige Beeinflussung der Sprachen durch den ständigen Austausch wohl immer fortbestehen.

„Alle Sprachen Europas haben sich einerseits durch die verschiedensten Gründe immer weiter auseinanderentwickelt und dadurch ihren Bestand aus gemeinsam ererbten Lexemen, Morphemen und grammatischen Strukturen ständig vermindert, andererseits findet aber auf Grundlage der lat. und griech. Sprache ein ständiger innerer Austausch im Bezug auf die Bedeutungen und damit auf die sprachliche Erfassung der Welt statt. Da diese Angleichungen vor allem auf den geistigen, kulturellen und wissenschaftlichen Gebieten stattfinden, wird so ein vollständiges Auseinanderrücken der verschiedenen (Sprach-)kulturen verhindert“ (Augst 1977, S. 80f.).

## **2.5 Die Verwendung und der Nutzen von Fremdwörtern**

Um den täglichen Gebrauch der Fremdwörter zu verdeutlichen, wird im Folgenden deren Frequenz im deutschen Wortschatz, d. h. deren Vorkommen, und deren Verwendung thematisiert. Sowohl der aktuelle als auch der historische Gebrauch der Fremdwörter werden dargelegt, damit ihr weit verbreiteter Nutzen und damit auch die Wichtigkeit einer unterrichtlichen Behandlung der Fremdwörter und ihrer Schreibung erkennbar werden.

### **2.5.1 Fremdwortvorkommen**

Fremdwörter sind aus der deutschen Sprache nicht wegzudenken, da sie einen großen Teil des Gesamtwortschatzes ausmachen. Heller (1966) kommt auf einen Fremdwortanteil von 8,7% in Tageszeitungen der DDR, wobei der Anteil doppelt so hoch ist, wenn man nur die Wörter mit begrifflicher Bedeutung mit in die Untersuchung hinzunimmt (vgl. Heller 1966, S. 26ff.). Eggeling (1979) spricht nach seinen Untersuchungen der Presse von einem Fremdwortanteil von 9,05% (vgl. ebd., S. 275). Auch über 30 Jahre später wird im Duden (2010) eine ähnliche Anzahl von Fremdwörtern in Zeitungsartikeln (8-9%) erwähnt. Zählt man nur Substantive, Verben und Adjektive und nicht die sogenannten *Kleinen Wörter*, so kommt man sogar auf 16-17% (Duden 2010, S. 22). Heller konnte 1966 bei dem Vergleich des Fremd-



wortanteils in deutschen Tageszeitungen der letzten 100 Jahre (von 1866-1966) nur einen geringen Anstieg der Fremdwörter im deutschen Sprachgebrauch feststellen (vgl. Heller 1966, S. 31f.). Dass sich der Fremdwortanteil in so einer langen Zeitspanne nur so unwesentlich verändert, spricht dafür, dass nahezu ebenso viele Fremdwörter aus dem Sprachgebrauch ausscheiden, wie neu aufgenommen werden. Der Fremdwortanteil in Privatbriefen ist außerdem zumindest 1966 bedeutend niedriger als der in den Tageszeitungen (vgl. Heller 1966, S. 34). Das bedeutet, dass im allgemeinen Sprachgebrauch Fremdwörter nicht so häufig genutzt werden wie beispielsweise in Zeitungen. Auszählungen in Zeitschriften und Wörterbüchern können zwar Anhaltspunkte geben, aber dennoch muss man festhalten, „dass wir sehr wenig darüber wissen, wie hoch der Anglizismenanteil und erst recht wie hoch der Fremdwortanteil in der geschriebenen deutschen Standardsprache ist“ (Eisenberg 2011, S. 89).

Neben dem großen Anteil an Fremdwörtern in der deutschen Sprache sind auch eine Menge Kombinationsmöglichkeiten von Fremdmorphemen möglich, so dass es außerdem zu einem großen Teil von Wortneubildungen kommt, die ebenfalls fremde Struktureigenschaften aufweisen (vgl. Müller 2005, S. 213). Das Jugendwort 2010 ist beispielsweise „Niveaulimbo“, eine Komposition aus zwei Fremdwörtern, die das Begraben des Niveaus bezeichnen soll. Der "Limbo" gilt heute als Partytanz, hat aber seinen Ursprung auf den Westindischen Inseln, wo er nach Begräbnissen getanzt wurde (vgl. Süddeutsche.de: Jugendwort 2010). Es ist nach Heller (1980) geradezu ein „Kennzeichen des „Fremdwortschatzes“, daß er weiteren Entlehnungen offen stehen muß“ (vgl. ebd., S. 181).

„Den größten Anteil am Fremdwort hat das Substantiv“ (Duden 2010, S. 23), wobei es sich hier zumeist um Konkreta handelt (vgl. Tesch 1992, S. 89). Danach folgen Adjektive und dann Verben. Heller (1966) kommt beim Auswerten von Tageszeitungen auf die folgenden Prozentzahlen: 73,3% Substantive, 16,8% Adjektive, 8,4% Verben und nur 1,4% übrige Wortarten (vgl. Heller 1966, S. 149f.), wobei wohl in der Kategorie „übrige Wortarten“ das Adverb überwiegt (vgl. Eggeling 1979, S. 280). Eggeling (1979) hat ähnliche Prozentzahlen wie Heller feststellen können. Die Verteilung zugunsten des Substantivs ist bei ihm nur noch deutlicher (81% Substantive)

als bei Heller. Es ist schwierig, den Gesamtwortschatz des Deutschen in Zahlen auszudrücken. Veranschlagt man das deutsche Vokabular auf 300.000-500.000 Wörter, so sind in absoluten Zahlen schätzungsweise 100.000 davon Fremdwörter (vgl. Duden 2010, S. 22f.). Es handelt sich demnach bei den Fremdwörtern um einen nicht unbedeutenden Teil des Gesamtwortschatzes. Vergleicht man diese Zahlen mit den Prozentzahlen der Fremdwörter in Zeitungsartikeln (8-9%), kann man feststellen, dass es viel mehr Fremdwörter gibt, als tatsächlich in Zeitungen und damit im alltäglichen Gebrauch genutzt werden. Mackensen (1972) schätzt, dass ungefähr die Hälfte der Fremdwörter fachsprachlich, 12% veraltet, 28% einen außerfachsprachlichen Informationswert haben und nur 10% im bürgerlichen Alltag angesiedelt sind, wo sie vorwiegend den Sprachstil nuancieren (vgl. Mackensen 1972, S. 100). Auch wenn die Zahl der tatsächlich gebrauchten Fremdwörter im Vergleich zu den existierenden Fremdwörtern (ca. 20-34%) laut Duden (2010) nur 8-9% beträgt, so ist diese Zahl doch beachtlich und eine Beschäftigung mit dieser Thematik bedeutsam.

### **2.5.2 Fremdwortgebrauch – Warum wird überhaupt entlehnt?**

Natürlich stellt sich, wenn man sich mit Fremdwörtern beschäftigt, die Frage, warum überhaupt entlehnt wird und wofür Fremdwörter überhaupt gebraucht werden. Allgemein kann man sagen, dass die Ursachen für die Übernahme eines Fremdworts sich weitgehend mit dessen Funktion in der Nehmersprache decken (vgl. Heller 2002, S. 187). Generell kann aus einer nah verwandten Sprache leichter entlehnt werden als aus Sprachen, die sich stark vom Deutschen unterscheiden.

Der Gebrauch von Fremdwörtern kann sehr unterschiedlich sein. Gemeinsam ist ihnen, dass sie immer stark markiert sind, wenn sie als solche erkannt und empfunden werden (vgl. Eroms 2007, S. 49). Meistens handelt es sich bei der Motivation für den Gebrauch um ein Zusammenwirken verschiedener Faktoren. Fremde Wörter imponieren, können einschüchtern und als intellektueller Schmuck dienen. Somit können sich ihre Benutzer/innen von anderen Menschen, die diese Wörter nicht verstehen und gebrauchen, abgrenzen. Auf der anderen Seite können Fremdwörter aber auch sehr dienlich sein, um Fachinhalte und Sachverhalte auszudrücken, die mit indigen deutschen Wörtern nicht explizit zu beschreiben sind oder für die sogar

kein indigenes Synonym existiert (vgl. Bär 2001, S. 130). Durch Entlehnungen können somit „Leerstellen oder Lücken im lexikalischen System besetzt“ (Zürn 2001, S. 208) werden. Fremdwörter sind also notwendig, wenn noch nicht bekannten Ideen oder Dingen ein Name gegeben werden muss. Beispiele hierfür sind *T-Shirt* oder *Jeans*. Fremdwörter erweitern also den Wortschatz einer Sprache. Eher selten findet man eine 1zu1-Entsprechung der Bedeutung von einem Fremdwort und einem Erbwort, wenn diese komplett synonym verwendet werden. Häufig gibt es Teilentsprechungen und nur in gewissen Kontexten können die Wörter einfach ausgetauscht werden, weil es sich beispielsweise um einen Ober- und einen Unterbegriff handelt (vgl. Heller 2002, S. 189ff.).

Beim Fremdwortgebrauch kommt es sehr häufig zu Fehlleistungen (vgl. Heller 1966, S. 126ff.). Es handelt sich hierbei um eine große Fehlerquelle. Im Englischen wird der Terminus Fremdwörter nicht umsonst mit „hard words“ übersetzt, was so viel wie „schwierige Wörter“ meint (vgl. Kirkness 1979, S. 86). Fremdwörter, die man verwendet, sollte man auch kennen. Schon Schülern und Schülerinnen wird bei unbekannten Fremdwörtern das Nachschlagen im Wörterbuch empfohlen. „Das ermöglicht das Verständnis von Fachtexten, erweitert den Gesichtskreis und hilft, Irrtümer und Blamagen zu vermeiden“ (Heller 1966, S. 132).

Die Süddeutsche Zeitung bietet sogar einen persönlichen Test an, bei dem der korrekte Gebrauch von häufig verwechselten Wörtern im Internet abgefragt wird, um sich im „Bewerbungsgespräch mit dem Chef“ nicht zu blamieren (vgl. Süddeutsche.de: Verwechselte Wörter). Acht der zehn Wortpaare sind Fremdwörter und zwei sind Erbwörter. Fremdwörter, die hier gegenübergestellt werden, sind: demotiviert – unmotiviert; absurd – abstrus; unsozial – asozial; effektiv – effizient; eminent – immanent; Reverenz – Referenz; tendenziell – tendenziös; real – reell. Der Auswertung der Online-Testung der Süddeutschen Zeitung zufolge kommt es zu einer durchschnittlichen Fehlerhäufigkeit von 12,37%, wobei die höchste Fehlerhäufigkeit von 20,2% bei *immanent* – *eminent* und die niedrigste bei 5,0% *Referenz* – *Reverenz* anzutreffen ist. Interessant ist hier der Vergleich der Fehlerhäufigkeit der Fremdwörterpaare und der beiden nativen Wortpaare: *geistig* – *geistlich* mit einer Fehlerhäufigkeit von 1,8% und *launisch* – *launig* mit einer Fehlerhäufigkeit von 5,0%

werden den Zahlen zufolge viel seltener verwechselt als die Fremdwörter. Es wird deutlich, dass bei den Erbwörtern weit weniger Fehler gemacht werden. Diese nicht-repräsentative Studie legt nahe, dass der Gebrauch von Fremdwörtern eine hohe Fehlerhäufigkeit aufweist. Man kann festhalten, dass die Fremdwortnutzung nicht immer ganz leicht fällt, gerade wenn es keine kontextuellen Verstehenshilfen gibt und die Wörter isoliert auftauchen (vgl. Braun/Nowack 1979, S. 193ff.). Die Bedeutung vieler Fremdwörter muss wie Vokabeln gelernt werden (vgl. Heller 1981, S. 179).

Aber auch bei Erbwörtern kann es bei der Bedeutungsfindung Probleme geben. Braun & Nowack (1979) stellen fest, dass der/die Leser/Hörer/in bei muttersprachlichen Wörtern oft den Eindruck hat, etwas verstanden zu haben, auch wenn die morphologische Motiviertheit der Wörter ihn/sie in die falsche Richtung geleitet hat (vgl. ebd., S. 192). Die Durchsichtigkeit in der Morphologie von Erbwörtern kann demnach auch in die Irre führen. So lernen die Bäume in der *Baumschule* kein Rechnen und Schreiben, sondern es handelt sich um erwerbsmäßig bewirtschaftete Anbauflächen für Bäume. Meistens ist diese Durchsichtigkeit in der Morphologie aber eine Hilfestellung zum Verstehen des Wortes. Die Komposition *Haustür* beispielsweise zeigt sehr genau die Bedeutung dieser Zusammensetzung auf, denn es handelt sich hierbei um die Tür eines Hauses. Gerade bei Fremdwörtern ist auffällig, dass diese oftmals morphologisch undurchsichtig sind, wie beispielsweise *autonom*, und sich somit die Bedeutungsfindung häufig schwieriger gestaltet als bei Erbwörtern.

Neben diesen Schwierigkeiten beim Verständnis von Fremdwörtern üben diese aber auch einen besonderen Reiz aus, da sie auffällig sind und imponieren können. Es gibt beispielsweise „Zauberwörter des Verkaufs, *biologisch* [...] oder *aktiv*“ (Mackensen 1972, S. 97). Sie werden vor allen Dingen in der Werbesprache häufig zur Effekthascherei genutzt. Oftmals ist ihre Wirkung aber durch die Superlativ-Wörter eher inflationär (vgl. Tesch 1992, S. 93). Wörter wie *Super-Mega-Hit* oder *Business-class* fallen ins Auge, haben eine Signalfunktion und werden oftmals mit einem gewissen Lebensstil assoziiert. Ein übertriebener Gebrauch kann aber auch den gegenteiligen Effekt erzielen und lächerlich wirken.

Auch in der Schreibsprache erregt die „ungewohnte, aber auffällige Schreibweise der Entlehnungen“ (Zürn 2001, S. 209) Aufmerksamkeit. Fremdwörter werden benutzt, um Aufmerksamkeit zu erregen und sich ein Image zuzulegen, das den Wert der eigenen Persönlichkeit unterstreicht. Fremdwörter können modern und weltmännisch wirken. Gerade Anglizismen strahlen diese Konnotation der Modernität und Internationalität aus, da es in unserer Zeit sehr viele Neuentlehnungen aus dem Englischen gibt. Fremdwörter ermöglichen auch die Anspielung auf Bildungsinhalte (Judaslohn (Lohn für Verrat)) (vgl. Duden 2010, S. 29), um sich von anderen Menschen, die diese Ausdrücke nicht verstehen, abzugrenzen, denn „die Fremdwort-Verwendung hängt [...] in hohem Maße von der formalen Bildung bzw. Ausbildung der Fremdwortbenutzer“ (Schank 1979, S. 38) ab. Sie können also direkt zum Prahl-ten genutzt werden (vgl. Richter 1919, S. 48).

Neben dem Prestigewert von Fremdwörtern sind weitere Gründe des Gebrauchs „in der heutigen technisch dominierten Welt die internationale Zusammenarbeit auf allen Gebieten, die erhöhte Übersetzungstätigkeit, gerade im Bereich der Forschung (Technik und Wissenschaft) sowie der hohe kulturelle, politische und wirtschaftliche Verflechtungsgrad der Völker untereinander“ (Zürn 2001, S. 26f.) zu finden. Es gibt ein großes Bedürfnis nach internationaler Verständigung, die durch Internationalismen erreicht werden kann. „Viele Fremdwörter sind international verbreitet. Man nennt sie Internationalismen. Das sind Wörter, die in gleicher Bedeutung und gleicher oder ähnlicher Form in mehreren Sprachen vorkommen“ (Duden 2010, S. 31) und so keiner Übersetzung bedürfen. Bestimmte Berufe erfordern einen großen Gebrauch an Internationalismen, um sich auch mit ausländischen Partnern auf bestimmte zentrale Ideen und Vorstellungen zu beziehen. Vor allen Dingen in Fachsprachen sind Internationalismen aus Verständigungsgründen unabdingbar. Näheres zu Internationalismen findet sich im folgenden Kapitel.

Fremdwörter haben neben ihrem internationalen Charakter außerdem die „Funktion der Zusammenfassung und Abstraktion“ (Menzel 1979, S. 55) und bieten Möglichkeiten der Verkürzung (vgl. Adorno 1965 (1979, S. 209)). Sprachökonomie, die sich durch Kürze und Prägnanz auszeichnet, setzt sich durch. *Jet* ist viel kürzer als *Düsenflugzeug*. „Dabei ist weniger die Zahl der Buchstaben, also die äußerliche Kür-

ze oder Länge des Wortes ausschlaggebend, als vielmehr die Anzahl der Sprechsilben“ (Heller 1966, S. 61). Lange Umschreibungen und Paraphrasierungen können so durch prägnante und kurze Fremdwörter ersetzt und somit bestens auf den Punkt gebracht werden, wie zum Beispiel das Wort *Politik*, das sich durch Prägnanz und Kürze auszeichnet. „Nicht selten erscheint das Fremdwort eleganter, da pointierter“ (Duden 2010, S. 28). Fremdwörter sind demnach stilgerecht und sparsam (vgl. Mackensen 1972, S. 27). Sie finden sich durch ihren internationalen Charakter, durch ihre Prägnanz und Kürze häufig in Fachsprachen und dringen dann aus dem engsten Rahmen hinaus (vgl. Mackensen 1972, S. 23). Die Medizinersprache beispielsweise pflegte zwar lange Zeit aus Eitelkeit ihren Geheimcharakter, dieser ist aber nun weitgehend der Rücksicht auf den/die Kranke/n gewichen (vgl. Mackensen 1972, S. 24). Wörter wie *Orthopädie* oder *Gynäkologe* finden auch unter Nichtmediziner/innen immer weiter eine Verbreitung. Man ist meistens entweder fachoffen oder fachbetroffen, wenn man diese Fremdwörter verwendet. Sie finden aber immer weiter in den allgemeinen Sprachgebrauch. Ungeachtet der Etymologie wurden in der Medizin mehrere Fremdwörter aus bereits vorhanden fremden Sprachteilen, vorwiegend den Latinismen, gebildet, die nur bedingt etwas mit der eigentlichen Bedeutung gemeinsam haben. Mit Entdeckung und Benennung des *Virus* wurde beispielsweise für den Fund das Wort, das im Lateinischen eigentlich nichts weiter als *Gift* bedeutet, gewählt (vgl. Mackensen 1972, S. 30).

Fremdwörter können außerdem wie bei den Mediziner/innen die Zugehörigkeit zu einer Gruppe deutlich machen. So kann beispielsweise der computersprachliche Jargon nicht von jedem/jeder verstanden werden, da hier eine Fülle an Angloamerikanismen vorliegt (vgl. Tesch 1992, S. 91). Auch in der Jugendsprache finden sich vorwiegend Angloamerikanismen und es herrschen ein hoher Verbundwert und eine hohe Sperrfunktion gegenüber der Erwachsenenwelt vor (vgl. Tesch 1992, S. 94; s.a.: Mackensen 1972). Hier wirkt ein Fremdwort demnach beziehungsstiftend und ruft die Assoziation von Nähe (zur Subkultur) und nicht von Fremde hervor.

Gleichzeitig können Fremdwörter auch als Euphemismen gebraucht werden und haben dann eine „Tarnfunktion“ (Mackensen 1972, S. 27). „Es ist ein Stilmittel, das verhüllend oder verschleiern ist, um einen unerfreulichen Sachverhalt zu beschö-

nigen“ (Zürn 2001, S. 210). Der Begriff *Kollateralschaden* beispielsweise kann, wenn er euphemisierend verwendet wird, den Tod von Zivilisten in einem Krieg beinhalten. Gerade in der Politik – in diesem Fachgebiet ist der Fremdwortanteil besonders hoch (vgl. Eggeling 1979, S. 310) – können solche Euphemismen zur Manipulation gebraucht werden. Der/die Hörer/in oder Leser/in hat unter Umständen Verständnisschwierigkeiten und kann das Fremdwort nicht in seiner Gesamtbedeutung und in seinen Konsequenzen erfassen, dadurch dass es im eigenen Wortschatz nicht oder nur selten gebraucht wird.

„[E]s ist die Besonderheit politischer Vokabeln, daß die ihnen immanente Toleranzspanne mit Gedanken und Gefühlen ausgeweitet werden kann. Hier gründet die Manipulierbarkeit der politischen Termini. Sie rührt nicht von der Fremdartigkeit der Wörter her, auch nicht von ihrer Begrifflichkeit, sondern von dem Denk- und Wirkbereich, aus dem sie stammen und in dem sie leben, von der Politik“ (Mackensen 1972, S. 78f.).

Zu manipulativen Zwecken können Fremdwörter auch eingesetzt werden, wenn sie Wissenschaftlichkeit vortäuschen oder benutzt werden, um fehlende Sachautorität zu kaschieren (vgl. Tesch 1992, S. 91).

Auch Vermeidung von Peinlichkeit kann ein Grund für den Gebrauch eines Fremdwortes als Euphemismus sein, denn benennt man Krankheiten mit Fremdwörtern, werden diese beispielsweise oftmals nicht in ihrem ganzen Ausmaß verstanden (vgl. Richter 1919, S. 51). So kann zum Beispiel der Begriff *Diarrhoe* für *Durchfall* verwendet werden. Euphemismen können, müssen aber nicht negativ gedeutet werden, da sie auch der Rücksichtnahme und Höflichkeit dienen können. Fremdwörter können somit einen objektivierenden Charakter haben. Der Volksmund sagt laut Duden (2010) „Fremdwörter sind Glückssache“. Implizit wird hier auf die Verständnisschwierigkeiten, die Fremdwörter auslösen können, angespielt. Ähnlich wie bei der Effekthascherei und dem Imponiergehabe soll der Gebrauch des Fremdwortes als Euphemismus also eine ganz bestimmte Wirkung auf den/die Hörer/in oder Leser/in haben. Verständnisschwierigkeiten können bewusst zur Manipulation und Beeinflussung vor allem auf dem Gebiet der Politik genutzt werden (vgl. Duden 2010, S. 34f.).

Fremdwörter bieten aber auch ungeahnte Möglichkeiten der sprachlichen Ausdruckskraft und Textgestaltung. Sie haben, auch wenn es ein deutsches Synonym gibt, häufig einen Nebensinn oder Begleitvorstellungen. Manchmal ist deren Bedeutungsunterschied auch rein sachlicher Art (Fragment – Bruchstück) (vgl. Heller 1966, S. 77). Mit dem Begriff kann eine ganz bestimmte Atmosphäre geschaffen werden, das sogenannte Kolorit. Eine „häufig gefundene Unterteilung eines Begriffs in Begriffsinhalt, Nebensinn und Gefühlswert erklärt den Begriff des Kolorit am ehesten“ (Zürn 2001, S. 215). Als Beispielpaare für das Kolorit nennt Zürn (2001) unter anderem *Party – Fest* oder *attraktiv – anziehend*. Auch wenn deutsche Synonyme existieren, hat ein Begriff häufig trotzdem andere Konnotationen. Über einen Kolorit kann versucht werden, über die Sprache unterschiedliche Gruppen von Menschen anzusprechen (vgl. Zürn 2001, S. 216). „Fremdwörter erlauben eine Nuancierung der Stilebenen“ (Duden 2010, S. 28). Sie können verschiedene Stilhöhen erzeugen wie die gehobene (kredenzen/einschenken), die neutrale (Ekstase/Verzückung), aber auch eine umgangssprachlich-jargonhafte (Job/Arbeit) (vgl. Duden 2010, S. 28). Anhand der Beispiele wird deutlich, dass Fremdwörter nicht immer genau die gleiche Bedeutung wie das deutsche Synonym haben und so den Wortschatz und die Ausdrucksmöglichkeiten erweitern können. *Porree* ist beispielsweise nicht gleich *Lauch*, sondern eine bestimmte südeuropäische Lauchart (vgl. Mackensen 1072, S. 42). Das Nebeneinander von Erbwort und Fremdwort bietet die „Chance zur Bedeutungsdivergenzierung und -nuancierung“ (Zifonun 2002, S. 8). Selbst wenn ein Fremdwort bei gleicher Bedeutung mit dem Erbwort durch die Bildung eines deutschen Synonyms ersetzt wurde, so ist es doch Verdienst des Fremdwortes, dass der Wortschatz der deutschen Sprache erweitert wurde.

Neben diesen Begleitvorstellungen, die ein Fremdwort auslösen kann, bietet es auch die Möglichkeit zur Ausdrucksvariation und stellt eine Bereicherung des Wortschatzes dar. Sowohl auf Wort- als auch auf Satzebene bieten Fremdwörter beispielsweise durch Verwendung von Synonymen (Feinkost-Delikatessen) Variationsmöglichkeiten im Ausdruck. Auf syntaktischer Ebene kann die Satzklammer gespart und vermieden werden, so dass zusätzlich zum Argument der Variationsmöglichkeit



die Kürze hinzukommt (Klaus zitiert in diesen Fällen seine Frau; Klaus führt in diesen Fällen die Worte seiner Frau an)(vgl. Duden 2010, S. 29).

Fremdwörter machen 8-9% der deutschen Sprache aus und werden demnach täglich von den Sprachnutzer/innen gebraucht. Sprachnutzer/innen bestimmen letztlich den Wortschatz der Sprache und nutzen das Fremdwort in den verschiedenen Gebrauchsmöglichkeiten. Mackensen (1972) fasst die Gebrauchsmöglichkeiten in vier Begriffen zusammen: Schwellwert der Fremdwörter (gesellschaftliche Aufstufung durch Gebrauch), Tarnwert der Fremdwörter (z.B. zur politischen Vernebelung als Euphemismus), Sparwert der Fremdwörter (Kürze und Prägnanz) und Verbundwert der Fremdwörter (Sperrfunktion für Außenstehende). Klar ist, dass eine Eliminierung der Fremdwörter, wie es in der Geschichte oftmals versucht wurde, undenkbar ist und das Fremdwort viele neue Möglichkeiten der Bedeutungs differenzierung und Ausdrucksvariation bietet. Zu dem korrekten Gebrauch eines Fremdwortes gehört zumindest in der Schreibsprache auch die korrekte orthographische Schreibweise. Gerade in diesem Bereich tauchen sehr viele Fehler auf. Es ist wichtig, so viele Menschen wie möglich schon in der Schule mit Fremdwörtern vertraut zu machen, da diese zum deutschen Wortschatz dazugehören und als sehr fehleranfällig beschrieben werden können.

### **2.5.3 Internationalismen**

Es gibt Fremdwörter, die als Internationalismen bezeichnet werden können. Internationalismen sind in verschiedenen Sprachen anzutreffen und können dadurch der Verständigung der Völker untereinander dienen. Nicht jeder Internationalismus muss zwingend ein Fremdwort sein. *Röntgen* ist beispielsweise ein Wort, das in Anlehnung an den deutschen Physiker entstanden ist. „Die einen Internationalismus darstellenden Wörter kommen gleichzeitig in mehreren/vielen/verschiedenen Sprachen vor, werden in mehreren Sprachen verwendet, sind in mehreren Sprachen gebräuchlich, wobei diese Sprachen meist genetisch miteinander verwandt sind“ (Schaeder 1987, S. 124). Sie haben oftmals in den verschiedenen Sprachen eine gleiche oder ähnliche Form und eine gleiche oder ähnliche Bedeutung und stellen „sprachliche[...] Gemeinsamkeiten in den Wortschätzen verschiedener Sprachen“

(Braun 1979, S. 96) dar. Schaeder (1987) differenziert hier den Begriff Sprache nicht näher, sondern spricht von genetisch verwandten Sprachen. Es könnten demnach auch in ihrer Bedeutung und Form ähnliche Wörter verschiedener afrikanischer Stammessprachen, auch wenn sie nur in einem einzigen Land auftreten, als Internationalismen bezeichnet werden. Schmitt (1985) gibt eine erweiterte Definition bezüglich des Sprachbegriffs. „Internationalismen sind Wörter/Fügungen, die in mindestens drei großen Nationalsprachen verschiedener Sprachfamilien anzutreffen sind und auf Grund ihrer formalen Ähnlichkeit und semantischen Übereinstimmung ohne Übersetzung verständlich sind“ (Schmitt 1985, S. 44). Unter formaler Ähnlichkeit kann man hier Analogien in Aussprache und Schreibung fassen. Die semantische Übereinstimmung, d. h. die Übereinstimmung in der Bedeutung, muss auch gegeben sein, wobei der Bedeutungsumfang der Wörter in den einzelnen Sprachen auch verschieden sein kann (vgl. Heller 1966, S. 37).

Internationalismen sind entweder einer Nationalsprache entlehnt oder auf dem Wege der Wortbildung aus lateinischen und/oder griechischen Morphemen als kulturell dominanten Sprachen entstanden (vgl. Schaeder 1987, S. 124). Besonders bei onomastischen (namenartigen) Bezeichnungen sind die Übereinstimmungen sehr prägnant. Beispiele hierfür sind Ländernamen (Italien), Kontinente (Europa), Pflanzenarten (Rose), Winde (Föhn), Planeten (Mars), Edel- und Halbedelsteine (Diamant), Staatsformen (Demokratie), Tierbezeichnungen (Antilope, Lama, Tiger), fachwissenschaftliche Disziplinen (Geographie), Musikinstrumente (Gitarre), Begriffe der Bekleidung (Flanell) oder Monatsnamen (April) (vgl. Zürn 2001, S. 42f.). Auch viele adjektivische Gegensatzpaare (aktiv – passiv; implizit – explizit) sind Internationalismen. Internationalismen haben „infolge ihrer Verwendung einen übernationalen Charakter“ und stellen häufig Errungenschaften dar, die „das Ergebnis von internationaler Zusammenarbeit“ (Heller 1966, S. 35) sind. Gerade in den Fachsprachen treten Internationalismen gehäuft auf, denn hier werden Neologismen geschaffen, die dann über die Landesgrenzen hinweg genutzt werden. „Sie erleichtern sowohl die einzelsprachliche Neubenennung von Gegenständen als auch die zwischensprachliche Kommunikation“ (Eisenberg/Baurmann 1984, S. 21).

Oft spricht man bei Internationalismen von Europäismen, weil andere Sprachen nicht in dem Maße Berücksichtigung finden. Wörter werden als Europäismen bezeichnet, wenn sich in mindestens fünf europäischen Sprachen Äquivalente dafür finden (vgl. Kirkness 2001, S. 105). „Begünstigt wurden die Lehnprozesse durch die internationale Einrichtung des Lateinunterrichts“ (Braun 1979, S. 100). In einer Wörterbuchstudie von Kirkness (2001) konnte herausgefunden werden, dass 63% der Europäismen Gräkolatinismen sind, während unter den Europäismen nur 26% Anglizismen zu finden sind (vgl. ebd., S. 105). Hier kann man sehen, dass die häufig gefürchtete Dominanz der Anglizismen nicht so gravierend ist. Man spricht sogar teilweise von den Internationalismen als einer Art „Eurolatein, das in einer gewissen Universalität das wissenschaftliche Latein des Mittelalters, aus dem es hervorgegangen ist, fortsetzt“ (Link 1983, S. 69). Es gibt kaum Internationalismen, die nicht Europäismen sind. Das spricht für „ein klares Anzeichen für die eurozentrische Ausrichtung des international verwendeten Vokabulars“ (Eisenberg 2011, S. 101).

Internationalismen können sehr hilfreich sein, um Verständigungsschwierigkeiten zu vermeiden.

„Viele der sog. Fremdwörter im Deutschen stellen Internationalismen dar. Wie groß ihre Zahl ist, weiß bisher niemand zu sagen. Internationalismen tragen dazu bei, Sprachgrenzen nicht zu unüberwindbaren Kommunikationsbarrieren anwachsen zu lassen, erleichtern nicht nur im Wissenschaftsbereich eine Kommunikation über Sprachgrenzen hinweg“ (Schaeder 1987, S. 137).

Das Wissen um solche Internationalismen kann beispielsweise die Verständigung im Ausland erleichtern. Der Ruf nach einem *Taxi* wird eher verstanden als der Ruf nach einer *Droschke*.

Neben Internationalismen gibt es auch noch Fremdwörter, die als Exotismen und Modewörter bezeichnet werden. Exotismen bezeichnen Dinge, Gegenstände, Vorgänge, Personenbezeichnungen oder Erscheinungen, die es innerhalb des deutschsprachigen Gebiets nicht gibt (vgl. Zürn 2001, S. 46). *Geisha* oder *Halloween* sind Beispiele für solche Exotismen, da es kein deutsches Äquivalent für diese Bezeichnungen gibt.

Das „Modewort trägt am Anfang seines Gebrauchs die Dynamik des Neuen in sich“ (Zürn 2001, S. 49) und zieht aus diesem Grunde oftmals die Aufmerksamkeit auf sich. Es stellt sich die Frage, wie lange wohl der Ausspruch „das ist ja total *laser*“ noch aktuell sein wird.

Sowohl Exotismen als auch Modewörter sowie Internationalismen, wenn sie fremde Struktureigenschaften aufweisen, sind als Fremdwörter einzuordnen. Tendenziell werden diese Arten von Fremdwörtern seltener an die Orthographie des Deutschen assimiliert als andere. Internationalismen behalten auf diese Weise ihre universelle Anwendbarkeit in den verschiedenen Sprachen, kurz ihre Internationalität. Exotismen, die kein deutsches Synonym aufweisen, behalten ihre Exotik und Modewörter ihre Auffälligkeit. Selbstverständlich kann hier nur von Tendenzen gesprochen werden, denn Modewörter können veralten und mit der Zeit die deutsche Orthographie ebenso assimilieren wie andere Fremdwörter. Ähnliches kann für Exotismen gelten, wenn kulturelle, gesellschaftliche, wissenschaftliche oder technische Veränderungen in dem Exotismen annehmenden Land auftreten.

Internationalismen werden durch steigende Fremdsprachenkenntnisse oftmals nicht mehr so stark integriert und an das Sprachsystem angepasst (vgl. Tesch 1992, S. 86), da beispielsweise Phoneme bekannter Fremdsprachen besser realisiert werden können. Durch einen ständigen Informationsaustausch und die Allgegenwart der Massenmedien werden sprachliche Vereinheitlichungstendenzen sichtbar (vgl. Tesch 1992, S. 91), so dass Internationalismen, die häufig ihre ursprüngliche Form wahren, immer mehr an Bedeutung gewinnen und deren Anzahl steigt.

#### **2.5.4 Sprachpuristische Strömungen**

Viele Menschen nehmen Fremdwörter und speziell Anglizismen als Bedrohung der eigenen Sprache wahr (vgl. Stickel 1999; Busse 2008). Ein Viertel der Befragten in einer Untersuchung von Stickel (1999) über die Sprachbefindlichkeit der Deutschen hält die derzeitige Sprachentwicklung für besorgniserregend, ein weiteres Drittel für bedenklich, während nur 4,8% die Sprachentwicklung als erfreulich beurteilen (vgl. ebd., S. 42). Die Diskussion über Anglizismen gewinnt gegenwärtig durch den einsei-

tigen Kontakt des Deutschen zum Englischen immer mehr an Intensität, obwohl man einen Sättigungswert für die Entlehnungen aus dem Englischen verzeichnen kann (vgl. Eisenberg 2011, S. 10; 110).

Gerade in Frankreich wird von der Académie Française ein bedachtsamer Umgang mit Fremdwörtern und vor allem mit Anglizismen befürwortet. Von einer „invasion excessif“ zu sprechen, hält die Académie Française zwar für übertrieben, da englische Einflüsse schon vor 1700 auftraten und selbst heute nur 2,5% Anglizismen im gebräuchlichen Vokabular zu finden sind, aber trotzdem wird die Frage gestellt, wie man sich nun gegenüber den englischen Einflüssen verhalten solle, die als „nuisibles“, „inutiles“ und „évitables“ bezeichnet werden. Es werden hier unterschiedliche Arten von Anglizismen und damit auch unterschiedliche Verfahrensweisen, wie mit diesen umzugehen ist, beschrieben. Wenn es kein französisches Äquivalent gibt, so kann das englische Wort mit in das Lexikon der französischen Sprache aufgenommen werden. Gibt es französische Synonyme, so wird empfohlen, diese zu verwenden. Weiterhin gibt es auch schädliche Anglizismen, die die Verständlichkeit beeinträchtigen und Verwirrung stiften. Als Grundregel rät die Académie Française, französische Synonyme oder Quasi-Synonyme, wenn es sie gibt, den englischen Wörtern in jedem Fall vorzuziehen (vgl. Académie française 2012).

Durch diese Gesetze zur Reinhaltung der Sprache der Franzosen wurde nicht mehr und nicht weniger als die Sensibilisierung der Sprecher/innen erreicht und das hätte auch ohne Sprachgesetz erreicht werden können (vgl. Braselmann 2002, S. 306). Gerade Anglizismen geraten immer wieder in den Blick der Sprachpflege, obwohl sie freiwillig übernommen und niemandem aufgezwungen werden. Anglizismen können eine hohe Sozialsymbolik und ein gruppenkonstitutives Potential aufweisen, genau wie jede andere Besonderheit im Sprachgebrauch für einige Subkulturen identitätsstiftend wirken kann (vgl. Spitzmüller 2007). Die Funktion der Anglizismenkritik ist paradoxerweise genau wie der Gebrauch von Anglizismen, Identität zu stiften, denn man weiß nur, was man ist, wenn man weiß, was man nicht ist. Die Abgrenzung der Académie Française von den Anglizismen dient folglich

ähnlich wie die Verwendung von Anglizismen in der Jugendsprache dazu, sich selbst zu definieren.

Die Angst der Académie Française vor einer Überfremdung der eigenen Sprache ist nicht einzigartig. Auch im deutschen Sprachraum gab und gibt es immer wieder sprachpuristische Strömungen, die den Verfall der deutschen Sprache befürchten. Obwohl das erste Fremdwörterbuch Fremdwörter nicht ausmerzen, sondern sie für alle verständlich machen wollte, gibt es schon früh Anfeindungen gegenüber Fremdwörtern. „Seit dem 16. Jahrh. ist die Zahl der Fremdwörter [sic!] in unserer Muttersprache lawinenartig angewachsen“ (Oppermann 1927, S. 19). Der Kampf gegen Fremdwörter hat früh seinen Ursprung und findet sich in anderer Form noch heute. Bis vor Kurzem gab es auch bei uns noch den Verein für Sprachpflege in Hamburg, der sich um das Ersetzen von Fremdwörtern bemühte und beispielsweise empfahl, Tupfstrich statt Semikolon zu sagen (vgl. Mackensen 1972, S. 6). Die Angst vor einer Überfremdung reicht weit in unsere Zeitrechnung zurück. Häufig wird hierbei aber nicht bedacht, dass genauso viele Zugänge wie auch Abgänge von Fremdwörtern zu verzeichnen sind (vgl. Keller 2008, S. 91), da Abgänge von Fremdwörtern den Sprachnutzern und Sprachnutzerinnen nicht so auffallen wie Zugänge.

Bei Oppermann ist bezüglich des Gebrauchs von Fremdwörtern sogar von „einer schmachvollen Ausländerei“ (Oppermann 1927, S. 37) die Rede und Duden (1880) spricht von „Eindringlingen, die unsere Sprache verunstalten“ (ebd., S. X). Fremdwörter würden Richter zufolge vor allem aus Faulheit gebraucht werden (vgl. Richter 1919, S. 53), wenn das deutsche Wort nicht direkt zur Hand und das Nachschlagen im Wörterbuch zu zeitaufwendig sei. Solche Aussagen müssen allerdings im geschichtlichen Kontext des Aufkommens eines starken nationalen Bewusstseins, das später im Nationalsozialismus seinen Höhepunkt erreichte, gesehen werden. Viele Autoren plädieren dafür, deutsche Erbwörter fremden Wörtern vorzuziehen. Hier liegt die Vorstellung zugrunde, dass „ehe „gemischt“ wurde, ein Zustand der „Reinheit“ geherrscht habe. Es ist uns kein Abschnitt unserer Sprache bekannt, auf den diese Ansicht zuträfe“ (Mackensen 1972, S. 5). Obwohl Richter (1919) selbst feststellt, dass „die Sprache [...] immer das [ist], wozu die Sprecher sie machen“

(ebd., S. 60), kritisiert sie deutsche Sprecher, die viele Entlehnungen in den deutsche Wortschatz aufnehmen.

Das Lager der Sprachreiniger scheidet sich in die Nationalisten, die Fremdwörter für würdelos, und die Ästheten, die Fremdwörter für ungepflegt halten. Andere haben aufklärerische Motive. Diese wollen fremdes Wortgut aussondern, um die Orthographie des Deutschen zu erleichtern und bessere Verständigungsmöglichkeiten zu bieten (vgl. Gardt 2001, S. 35), wobei es immer noch fraglich bleibt, ob eine Ersetzung der Fremdwörter hierfür eine sinnvolle Lösung bietet, da dem deutschen Wortschatz auf diese Weise immens viele Begriffe verloren gingen. Verdeutschung fand also aus sprachästhetischen, patriotischen, pädagogischen bzw. System vereinfachenden Gründen statt oder um klarere, verständlichere Begriffe zu schaffen (vgl. Augst 1977, S. 118).

Einer der bekanntesten Autoren, der Vorschläge für die Verdeutschung von Fremdwörtern machte, war Campe (1807), der sich als Vertreter der Aufklärung für ein besseres Verständnis von Fremdwörtern einsetzte. Er fand, dass es „nichts Notwendigeres, Dringenderes und Verdienstlicheres zu thun giebt, als an dem Anbau – der fernern Ausbildung, Reinigung und Festigung – unserer herrlichen Sprache zu arbeiten“ (Campe 1807, S. XXIII). Eine Vereinfachung für die Sprachnutzenden stand für Campe im Mittelpunkt.

Im Gegensatz zu diesen aufklärerischen Motiven finden sich Anfang des 20. Jahrhunderts viele Verdeutschungsversuche, die den „Kampfe gegen das Fremdwortunwesen“ zur „Säuberung unserer Muttersprache“ (Tesch 1915, Vorwort) ansagen, wobei hier die patriotischen Gründe in den Fokus rücken. Viele vorgeschlagene Ersetzungswörter wie *Ladenzelt* für *Kiosk* (vgl. Kresse 1915) wurden von den Sprachnutzerinnen und Sprachnutzern nicht in den Gebrauchswortschatz aufgenommen. Häufig fand durch die Verdeutschung keine Ersetzung oder Verdrängung des Fremdwortes statt, sondern das verdeutschte Wort stand dann neben dem Fremdwort und hat eine etwas andere Bedeutung (vgl. Eisenberg 2011, S. 131) wie *importieren* und *einführen* (vgl. Kresse 1915). Teilweise wurden sogar Erbwörter verdeutscht. So gab es den lächerlichen Vorschlag für das deutsche Wort *Nase* den

Begriff *Gesichtserker* zu verwenden (vgl. Bär 2001, S. 178). Auch durch deutsche Mundarten kamen übersetzungsbedürftige Wörter in das Hochdeutsche, wobei diese nie als „fremd“ betitelt wurden, während Wörter, die über die kulturgeschichtlich verhärteten Grenzen aus dem Englischen oder Französischen zu uns kamen, sehr wohl als „Fremdwörter“ galten (vgl. Rechtmann 1953, S. 97).

Noch heute werden Sprachveränderungen gerade bezüglich der Einführung von Anglizismen von vielen Deutschen als besorgniserregend eingestuft, obwohl sich die „Mehrzahl der Anglizismen [...] im peripheren Wortschatz, also im Fachwortschatz oder im Spezialwortschatz bestimmter Gruppen [findet]“ (Zifonun 2002, S. 3). Aber auch in der Werbung, die sich ja an die Gesamtbevölkerung richtet, tauchen gehäuft Anglizismen auf, so dass dadurch das Gefühl der Überfremdung verstärkt wird. Problematisch ist, dass einer 2002 durchgeführten Untersuchung zufolge nur etwa die Hälfte der deutschen Muttersprachler Englisch versteht (vgl. Zifonun 2002, S. 4), wodurch das Gefühl der Überfremdung zusätzlich verstärkt wird.

Alles in allem braucht man sich über eine Überfremdung der deutschen Sprache gerade bei Betrachtung der Geschichte keine Sorgen zu machen, da es kein Beispiel für eine „verfallene Sprache“ gibt, denn niemand würde beispielsweise Französisch, weil es viele lateinische Elemente besitzt, als verfallenes Latein bezeichnen (vgl. Keller 2008, S. 80f.). Eine Gefahr der Überfremdung der deutschen Sprache, wie sie seit dem 17. Jh. in fast regelmäßigen Abständen und so auch wieder von bestimmter Seite befürchtet wird, bestand nie und besteht auch in Zukunft nicht (vgl. Duden 2010, S. 35).

Die „Sprache ist kein in sich selbst ruhendes, autonomes und statisches Gebilde. Vielmehr ist das Verhältnis von Sprache und Sprecher als dynamisch anzusehen“ (Zürn 2001, S. 225), d. h., dass sich Sprache durch die Wechselwirkung von Sprache und Sprecher/innen entwickelt und verändert. Es ist wichtig, dass Sprecher/innen in der Sprache Berücksichtigung finden, denn für sie ist die Sprache gemacht. Es ist nicht sinnvoll, Regeln für den Sprachgebrauch, der ohnehin keiner Kontrolle unterliegt, zu formulieren. Normierende Eingriffe, um einen Soll-Zustand zu erreichen, erweisen sich häufig als unangemessen. Sprache muss den „kognitiven und kom-



munikativen Bedürfnissen der Sprachteilnehmer gerecht“ (Zürn 2001, S. 226) werden und diesen keine Reglementierungen bezüglich ihres Lexikons und Wortschatzes auferlegen. Fremdwörter gehören zum Wortschatz dazu und können diesen erweitern, bieten Variationsmöglichkeiten im Ausdruck und können spezielle Konnotationen ausdrücken. Sie können der Zusammenfassung, Prägnanz und Kürze dienen und als Internationalismus über Sprachgrenzen hinweg verständlich sein. Allerdings ist es auch möglich Fremdwörter zur Manipulation als Euphemismus zu nutzen oder aber um sich von anderen, die die Fremdwörter nicht verstehen mögen, abzugrenzen, und sich so ein besonderes und modernes Image zu schaffen. Es sollte nicht „um Ächtung oder Verdrängung, sondern um einen reflektierten Einsatz von Fremdwörtern“ (Duden 2010, S. 27) unter Beachtung der „Gebote der Verständlichkeit“ und „der sprachsystematischen Transparenz“ (Zifonun 2002, S. 7) gehen. „Eine Sprache ist die Summe des Sprachgebrauchs ihrer Sprecherinnen und Sprecher, und je lebendiger dieser Sprachgebrauch ist, desto vielfältiger und auch heterogener sind die verschiedenen Sprachgebrauchsformen, die eine Sprache bilden“ (Spitzmüller 1997, S. 195).

## 2.6 Exkurs: Fremdheit

Der Exkurs zum Thema Fremdheit soll die Konnotationen der Thematik aufdecken, um gerade im Hinblick auf die Untersuchung mögliche Hintergründe und Vorannahmen bezüglich des Wortes *Fremdwort*, dessen Komposition das Adjektiv *fremd* enthält, aufzuzeigen. Darüber hinaus soll das Verhältnis vom Fremden zum Eigenen verdeutlicht werden, um Rückschlüsse auf die Beziehung von Fremd- und Erbwort ziehen zu können, damit schließlich Möglichkeiten der Aneignung des Fremden aufgezeigt werden können.

Zunächst soll hier die Wahrnehmung des Fremden näher beleuchtet werden, um verschiedene Assoziationen, die das Fremde hervorrufen kann, zu erläutern. Was verbinde ich mit *Fremdheit*? Durch Antworten auf diese Frage, die vermutlich auf Basis von Assoziationen gegeben werden, lässt sich möglicherweise darauf schließen, wie der/die einzelne das Fremde und im Weiteren auch die Fremdwörter wahrnimmt. Nach der Darstellung des Fremderlebens soll auf die Wortherkunft und

die Etymologie des Wortes *fremd* eingegangen werden, um so Assoziation und Wortherkunft miteinander vergleichen zu können. Auch das Kompositum „Fremdwort“ wird in diesem Abschnitt näher beleuchtet.

Danach folgt eine Analyse des Verhältnisses von Fremdem und Eigenem. Abhängigkeiten, Kontraste und Ergänzungsmöglichkeiten können durch die Fremdheit in Bezug auf das Eigene aufgezeigt werden und so die Kenntnisse über das Eigene erweitern. Hier gibt es verschiedene Erfahrungsmodi der Fremdheit, die die Beziehung zwischen Fremdem und Eigenem unterschiedlich definieren. In einem nächsten Schritt soll dann die Brücke zwischen Fremdem und Eigenem und der Erb- und Fremdwortschreibung geschlagen werden.

Schlussendlich wird es um Lösungsmöglichkeiten der Problematik der Fremdheit und somit auch mit dem Begriff des Fremdwortes gehen. Aneignungsmöglichkeiten des Fremden durch Analyse und Lernen sowie durch Integration werden hier im Vordergrund stehen.

### *Wahrnehmung des Fremden*

Die Wahrnehmung und das Erleben des Fremden sind sehr unterschiedlich. Schäffter (1991) teilt das Fremderleben in fünf verschiedene Erfahrungsmodi ein: Das Fremde als das Auswärtige bzw. Ausländische ist der erst genannte Erfahrungsmodus, wobei hier das Hauptaugenmerk auf der räumlichen Komponente liegt. Nähe und Distanz sowie lokale Erreichbarkeit spielen hier eine tragende Rolle. So erfährt Heimat eine starke Betonung. Das Fremde als Fremdartiges, der zweite Erfahrungsmodus, steht in starkem Kontrast zum Eigenen und Normalen und ist sozusagen der Gegenpol zum Vertrauten. Bei dieser Annahme wird eine Vermischung des Fremden und Eigenen als sehr negativ gesehen, während die Reinheit des Eigenen ohne das Fremde als sehr wichtig erachtet wird.

Weiterhin nennt Schäffter noch zwei polarisierende Erfahrungsmöglichkeiten, nämlich das Fremde als das noch Unbekannte mit der Möglichkeit des Kennenlernens und das Fremde als das letztlich Unerkennbare ohne die Möglichkeit des Kennenlernens. In der Polarisierung dieser beiden Annahmen, die unvereinbar sind, wird

letztlich die Frage gestellt, ob ein Verstehen des Fremden möglich ist oder ob es gerade in der Natur des Fremden liegt, nicht erschließbar zu sein. Schütze (2000) konstatiert, dass sobald das Fremde verstanden wurde, es nicht mehr fremd ist. Auch Ladwig (1997) argumentiert, dass es sich beim Verstehen des Fremden nicht um etwas tatsächlich Fremdes, sondern nur um das Noch-nicht-Verstandene oder Unbekannte gehandelt haben kann. Er vermutet, dass es sich bei dem Fremden um etwas radikal Unverfügbares und dem Verstehen prinzipiell Entzogenes handelt (Ladwig 1997, S. 85). In Bezug auf Fremdwörter ist die Annahme natürlich sinnvoller, dass es sich hierbei prinzipiell um verstehbare Wörter, die auch neugierig machen können, handelt, da ansonsten jegliche Versuche der Aneignung hinfällig wären.

Der fünfte Erfahrungsmodus ist das Fremde als das Unheimliche (vgl. Schäffter 1991, S. 14), was letztlich eine Steigerung des Unbekannten darstellt und bezüglich Fremdwörter eher als das Bedrohliche benannt werden müsste. Hier wird das Eigene und Vertraute gefährdet, da das Fremde und dessen vermeintliche Gefahr nicht fassbar zu sein scheint, aber gleichzeitig neugierig machen kann.

Bukow vertritt die konstruktivistische These, dass das Fremde „eine Konstruktionsleistung des „Eigenen“ darstellt, daß Fremdes also nur als Projektionsfläche für eigene Wünsche und Interessen existiert“ (Bukow 1999, S. 37). Hierbei wird die enge Verbindung zwischen Eigenem und Fremdem deutlich, da das Fremde nur konstruiert und ein Teil des Eigenen ist. Wünsche werden ebenso wie Ängste in das Fremde projiziert, so dass das Fremde durch die Konstruktionsleistung, die in Verbindung mit unserem Unterbewusstsein vollzogen wird, zum Bedrohlichen genauso wie zum sehnsüchtig Wünschenswerten werden kann.

„Unbekanntheit, Unbestimmtheit, Unerfaßbarkeit, ja das Gefühl des Unheimlichen gehören zu den geläufigen Attributen, die dem Fremden zugeschrieben werden. Was uns ganz und gar unvertraut ist, kann uns faszinieren, ebenso aber auch in Schrecken versetzen, und beide Erfahrungen liegen dicht beieinander“ (Janz 2001, S. 9).

„Die Ambivalenz zwischen Faszination und Schrecken, die für das Fremde konstitutiv ist, läßt sich vielleicht so deuten: Einerseits geht vom Fremden, d. h. von fremden Personen, die nicht >>dazugehören<<, ebenso wie von unvertrauten Lebenswelten (fernen Ländern, Mythos, Religion) eine beträchtliche Verlockung aus, die

eigene Ordnung auf sie auszudehnen. Andererseits hat das Fremde zugleich etwas >>anziehend Abschreckendes<<, denn die vertraute Ordnung wird zur Disposition gestellt und damit dem Risiko des Zusammenbruchs ausgesetzt“ (Janz 2001, S. 10).

Die Musikgeschichte kennt für Fremdheitserfahrungen das Beispiel des Einbruchs der Atonalität in die Tonalität (vgl. Janz 2001, S. 17). Atonale Klänge können mit „Schrecken“, bzw. mit Argwohn gehört oder aber als besonderer Reiz und als besondere „Faszination“ wahrgenommen werden. Die Ambivalenz der Wahrnehmung des Fremden wird so in den verschiedensten Bereichen sichtbar. Wenn man nun die oben genannte eigene, vertraute Ordnung mit den vertrauten Struktureigenschaften der Erbwortschreibung in Verbindung setzt, wird deutlich, dass auch in Bezug auf Fremdwörter sowohl Verunsicherung als auch Neugier entstehen können. Die Verunsicherung kann darin liegen, dass die bisherige, vertraute Ordnung der Struktureigenschaften der Erbwortschreibung hier nicht greift und so zunächst die gesamte Ordnung infrage gestellt wird, da das Fremde „außerhalb der Ordnung steht“ (Scherr 1999, S. 52). Die gesamte Systematik der Erbwortschreibung, die mühsam erlernt wurde, wird zunächst angezweifelt. Kulturen und damit auch Sprachen sind als sinnhafte Ordnungen zu ihrer Stabilisierung darauf angewiesen, dasjenige, das sie nicht akzeptieren können, auszugrenzen, ihm einen Platz außerhalb der Ordnung und der Normalität zuzuweisen (vgl. Scherr 1999, S. 58), um die eigene Ordnung in ihrer Systematik zu retten und zu stabilisieren. Oftmals misslingt die Ausdehnung der bekannten Ordnung auf das Fremde; so auch bei der Fremdwortschreibung. Nach dieser misslungenen Ausdehnung der eigenen Ordnung auf die Fremdwortschreibung ist es aber möglich, dass eine Neugier für ein neues, anders funktionierendes System entsteht, was die Aneignung und das Erlernen der Fremdwörter immens erleichtert. Dieses System zu erschließen, stellt eine neue Herausforderung dar.

Auf gesellschaftlicher Ebene kann verdeutlicht werden, dass neben der eigenen Ordnung auch fremde Ordnungen existieren und funktionieren. Diese Erkenntnis kann zu einer Horizonterweiterung und zu mehr Toleranz gegenüber dem Fremden führen. Die Aneignung des Fremden kann so positiv gesehen werden. Die Fülle an Reformvorschlägen für die Fremdwortschreibung ist oftmals nichts anderes als ein Versuch, dem Fremden das Fremde zu entziehen und es zum Eigenen zu machen,

ohne zu berücksichtigen, dass hinter dem Fremden vielleicht auch ein System und eine funktionierende Ordnung steckt.

### *Wortherkunft*

Der Begriff *fremd* ist sehr vielschichtig und relativ. Was als fremd gilt, wird in den verschiedenen Epochen immer wieder neu ausgehandelt. Es handelt sich also nicht um einen konstanten Begriff, sondern in verschiedenen Gesellschaften und Epochen wird der Begriff neu „erfunden“ und konstruiert (vgl. Janz 2001, S. 9). Das Fremde im gleichbleibenden Sinne existiert also nicht. Das Wort „Soße“ beispielsweise, das aus der französischen Sprache entlehnt wurde und lange Zeit unter die Kategorie Fremdwort fiel, ist nun in die deutsche Sprache integriert und weist keine fremden Merkmale mehr auf. „Das Fremde ist fremd, weil es fremd ist. Es ist fremd, solange es fremd bleibt. Wenn man es erkannt oder verstanden hat, ist es nicht mehr fremd“ (Schütze 2000, S. 61). Es handelt sich bei dem Wort *fremd* um einen höchst relativen Begriff mit einer großen Spannweite an Bedeutungen.

Um die Semantik des Lexems *fremd* näher zu beleuchten versucht Jostes (1997), die Bedeutungen und Konnotationen des Lexems in den verschiedensten Sprachen zu untersuchen. Insgesamt lässt sich „*fremd* [...] auf eine räumliche Präposition/Adverb zurückführen“ (Jostes 1997, S. 13), was Jostes zufolge für eine große Metaphernfreundlichkeit spricht. Diese räumliche Komponente verdeutlicht die Konnotation mit dem fremden, unbekannten Land, das sich in den Assoziationen in großer Distanz und Andersartigkeit zum eigenen Land befindet. Fremd = ausländisch ist hier eine mögliche Übersetzung. Außerdem kann hier auf die Konnotation des Fremdsprachlichen verwiesen werden, wenn von dem Ausländischen die Rede ist. Später kann eine Übertragung vom Physischen auf das Psychische festgestellt werden, d. h. eine Verschiebung des Begriffs vom räumlich und damit physisch Entfernten zu dem, was einem psychisch nicht nahesteht. Die sprachgeschichtlich älteren Bedeutungen können durchaus neben den neuen weiter existieren (vgl. Jostes 1997, S. 26; 30). Es gibt demnach ein weites Bedeutungsfeld. Der griechische Begriff *xenos* ist beispielsweise in *Xenologie*, der Fremdheitsforschung, enthalten und hat seinen Ursprung in der Gastfreundschaft (vgl. Jostes 1997, S. 16). Der Fremde ist

demnach der Gastfreund. Anders sieht es im Lateinischen bei dem Wort *hospes* aus. Die Spannbreite des Bedeutungsfeldes liegt hier „zwischen der Gleichsetzung von *Fremder* = *Feind* (der in der schlimmsten Version nicht nur bekämpft, sondern gar geschlachtet und verzehrt wird) und der Version *Fremder* = *Freund* (der als Gast empfangen und beschenkt wird)“ (Jostes 1997, S. 20). *Fremd* hat also nicht unbedingt eine negative Konnotation, sondern kann auch sehr positiv gewertet werden.

In einer semantischen Studie über das deutsche Lexem *fremd* stellt Beul (1968) fest, dass das *Vremede* das subjektiv Unbekannte, das außerhalb des Erfahrungsbereichs des Individuum liegende, bezeichnet, während mit *wilde* das objektiv Unbekannte im Sinne des Nichtüberschaubaren gemeint ist (vgl. Beul 1968, S. 205) (→ mögliches Kompositum *wildfremd*). Diese subjektive Komponente des Lexems ist für den Begriff *Fremdwort* natürlich schwierig, da es bei diesem Begriff um objektive Kriterien und Merkmale gehen sollte, an denen ein Fremdwort erkannt werden kann, ansonsten ist eine Systematik der Fremdwortschreibung völlig hinfällig. Die Konnotation der Subjektivität erklärt aber auch die Antworten von kleineren Kindern auf die Frage, was ein Fremdwort ist. Häufig wird das Fremdwort hier als das subjektiv unbekannte Wort beschrieben (vgl. Bredel 2011, S. 359). Mit zunehmendem Alter werden dann immer mehr strukturelle Kriterien zum Beschreiben und Erkennen von Fremdwörtern herangezogen. Dadurch dass es sich bei dem Wort *Fremdwort* aber um einen etablierten Begriff handelt, ist eine Gleichsetzung von fremdes Wort und Fremdwort zumindest sprachwissenschaftlich kaum möglich.

*Fremd* muss aber nicht immer unbekannt bedeuten, sondern wird auch als das „dem eigenen Ungleiche [...], dem anderen Zugehörige“ (Beul 1968, S. 116) beschrieben. Dieses Fremde im Sinne von das Andere kann durchaus bekannt sein und wird meistens nicht bewertet, wohingegen das Fremde, das gleichzeitig unbekannt ist, eher als unsicher und ungewiss gilt (vgl. Beul, S. 118). Diese Annahme lässt den Schluss zu, dass subjektiv bekannte Fremdwörter zumeist nicht als Ärgernis gesehen werden, wohingegen unbekannte Wörter, die gebraucht werden, dadurch, dass sie nicht verstanden werden, häufig als Bedrohung erlebt werden.

Neben dem Kriterium der Bekanntheit gibt es verschiedene Abstufungen des Wortes *fremd*, die Jostes nach dem Vergleich verschiedener Wörterbucheinträge wie folgt zusammenfasst. *Fremd* ist

„das, was entfernt ist und daher nicht dazugehört, kann außerdem nicht vertraut sein, es kann gar unbekannt sein, oder, in einem noch weiteren Schritt, gar abweichend vom Gewohnten, Normalen als merkwürdig oder seltsam empfunden werden“ (Jostes 1997, S. 29). [...] „Daß diese Bedeutungen synchron nebeneinander existieren, zeigt sich daran, daß Fremdes als Nicht-Eigenes nicht notwendig unvertraut oder gar unbekannt sein muß, und daß auf der anderen Seite auch das Unbekannte, Unvertraute dann als *fremd* bezeichnet werden kann, wenn es das Eigene ist“ (ebd., S. 30).

Hier wird die Vielschichtigkeit der Semantik des Lexems deutlich, die in den verschiedenen Kontexten unterschiedlich bestimmt werden kann. Das Fremde muss demnach nicht notwendig unbekannt sein. Es kann sogar einen Teil des Eigenen bilden. Neben der Bedeutung des Fremden als das Unbekannte gibt es also auch noch die weitere Dimension das Fremde als das bekannte Andere.

Die Wortetymologie deckt sich weitestgehend mit den Assoziationen, die das Fremde hervorruft, und den Erfahrungen bei der Wahrnehmung des Fremden. Die Vielschichtigkeit und die verschiedenen Abstufungen werden in beiden Fällen deutlich. Sowohl positive als auch negative Konnotationen wurden beispielsweise in dem Spannungsfeld der Übersetzung des lateinischen Begriffs *hospes* in *Freund/Gastfreund* oder *Feind* deutlich. Die Neugier und der Argwohn kommen in den Übersetzungen zum Ausdruck.

Kommen wir nun zum Kompositum *Fremdwort*, das im 19. Jh. entstanden ist. Dieses wird umgangssprachlich, also abgesehen von der fachsprachlichen Verwendung, als Wort aus einer anderen Sprache, das nicht oder nur mühsam verstanden wird, beschrieben (vgl. Jostes 1997, S. 62). Hier wird noch einmal die subjektive Komponente der Bekanntheit bei Fremdwörtern deutlich. Ein Beispiel ist die Redewendung *Pünktlichkeit ist für ihn ein Fremdwort*, die im übertragenden Sinne gemeint ist. Hier geht es darum, dass man den Anschein hat, dass diese Person das Wort Pünktlichkeit nicht versteht, weil sich die Person in ihren Handlungen nicht an diesen Wert hält. Man kann festhalten, dass ein Fremdwort folglich umgangssprachlich ein Wort

ist, das ich nicht verstehe, bei dem ich den Eindruck habe, es muss einer anderen für mich unverständlichen Sprache entstammen. Fachsprachlich gesehen muss eine Unterscheidung zwischen *Fremdwort* und *fremdes Wort* getroffen werden. Der Aspekt der Kenntnis spielt bei den Verbindungen *fremdes Wort* genau wie bei *fremde Sprache* keine Rolle. „Dieser Beleg zeigt, daß das Kompositum *Fremdsprache*, obwohl es ebenfalls der Gegenüberstellung dient, in der Tat aufgrund seines fachsprachlichen Aspekts eingeschränkter ist als die Verbindung *fremde Sprache*“ (Jostes 1997, S. 64). Fremdsprachen sind in der Regel die anderen Sprachen, die uns im Vergleich von allen anderen Sprachen noch am bekanntesten sind. Gleiches lässt sich auf das Kompositum „Fremdwort“ übertragen, das eben fachsprachlich gesehen in seiner Struktur und in seinem Bedeutungsfeld bekannter sein sollte als „fremde Wörter“, die auch von Außerirdischen stammen könnten.

#### *Das Fremde und das Eigene*

„Wer etwas >>fremd<< nennt, hat immer schon die Relation zum Eigenen mitbedacht“ (Janz 2001, S. 8). Diese Differenztheorie erlaubt es demnach nicht, das Eigene vom Fremden zu trennen. Um herauszufinden, was Fremdheit bedeutet, wird man „das Fremde dem Vergleich mit dem Eigenen unterziehen“ (Schütze 2000, S. 44). Wir brauchen das Fremde als Fremdes, um uns davon zu unterscheiden. Aus diesem Grund werden Klassifikationssysteme entworfen und das Fremde und das Einheimische wird über einen gewissen Abstand hinweg verschwistert (vgl. Schütze 2000, S. 61). Schäffter (1991) macht auf die Funktion der Fremdheit als Ordnungskonzept aufmerksam und entwirft ein Klassifikationssystem. „Erfahrungsweisen von Fremdheit [...] [bewirken] eine permanente Reproduktion von Mustern der Unterscheidung“ (Schäffter 1991, S. 15). Das Fremde kann so vom Eigenen unterschieden werden. Das Eigene muss für die Ordnung jedes/jeder Einzelnen bestimmte, vertraute Merkmale aufweisen, die zu überprüfen sind. Weist etwas diese vertrauten Merkmale nicht auf, so muss es einer anderen Kategorie als der Eigenen zugeordnet werden, der Kategorie „fremd“. Da mehrere verschiedene Merkmale für dieses Ordnungskonzept vorhanden sein müssen, gibt es natürlich Übergangsstufen wie „eher fremd“ oder „eher eigen“, wenn die einzelnen Merkmale teilweise der einen und teilweise der anderen Kategorie zugeordnet werden können.



Schäffter stellt verschiedene Ansätze und Konzepte der Fremdheit in Bezug auf die Eigenheit vor. Die Fremdheit kann beispielsweise als Resonanzboden für das Eigene aufgefasst werden. „Die für das Herausbilden von Eigenheit notwendige elementare Scheidung [...] wird als ein Spannungsverhältnis auf der Grundlage basaler Gemeinsamkeit“ (Schäffter 1991, S. 16) gesehen. Das Fremde war vor dem Eigenen und das Eigene konnte erst durch die Trennung von dem Fremden entstehen, wobei das Fremde als Kontrastfläche wirkte. Das Fremde erscheint daher als das Ursprüngliche, ohne das die Eigenheit nicht möglich wäre (vgl. ebd., S. 16). Eine völlige Abnabelung vom Fremden ist somit unmöglich. Eine Integration des Fremden ist folglich unausweichlich. Eine Erfahrung der Fremdheit kann so eine Faszination der sensiblen Verbundenheit mit dem eigenen Ursprung ausüben, aber ebenso kann die Fremdheitserfahrung einen Schauer angesichts drohender Auflösung des Eigenen bewirken, das sich mühevoll aus dem Fremden entwickelt hat.

Demgegenüber steht die Annahme, dass Fremdheit den Charakter einer Negation der Eigenheit und zwar im Sinne der Unvereinbarkeit innehat (vgl. Schäffter 1991, S. 19). Durch die Funktion eines signifikanten Kontrasts wird das Fremde als Gegenbild zum Eigenen gesehen. Es handelt sich um einen tatsächlichen Kontrast und nicht um eine Kontrastfläche, die eine Abhängigkeit des Eigenen vom Fremden kreiert. Der vorherigen Annahme zufolge kann das Eigene nicht ohne das Fremde, das als Kontrastfläche dient, existieren. Dem Fremden als Kontrastfläche liegt die Vorstellung der Ganzheitlichkeit, der gegenseitigen Abhängigkeit und der Einheit der beiden Pole zugrunde, während das Fremde als Kontrast keine Vermischung duldet, sondern ganz klare Grenzen zieht. Bei letzterem wird sogar ein Gefahrenpotential in der Vermischung und somit in der Gefährdung der Reinheit gesehen.

Neben diesen beiden Annahmen der Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen und der Fremdheit als Gegenbild kann Fremdheit auch als Ergänzung gesehen werden und die Entdeckung bisher ungeahnter Möglichkeiten beinhalten (vgl. ebd., S. 22). „Das Eigene und das Fremde bilden [so] beileibe kein symmetrisches Verhältnis“ (Janz 2001, S. 9), denn Fremdes kann zum Eigenen ergänzt werden und wird nicht zwangsläufig kontrastiert. Diese Entdeckung birgt aber nicht nur Chancen, sondern auch Risiken. Die Gefährdung der Eigenheit beruht hier nicht in der un-

heimlichen Wiederkehr des bislang Ausgegrenzten oder in der Gefährdung der Reinheit, sondern „in einer verschärften Integrationsproblematik, die in Selbstentfremdung und in disparate Eigenentwicklung abgleiten kann“ (Schäffter 1991, S. 24). Die Gefahr wird hier im Verlust des Selbst gesehen. Diese Konsequenz korrespondiert mit der drohenden Auflösung des Selbst, wenn Fremdheit Resonanzboden des Eigenen ist.

Fremdheit kann aber auch als Komplementarität verstanden werden, indem nicht die Unterschiedlichkeit, sondern die Gemeinsamkeit im Vordergrund steht. Alle Andersheit wird auf dem kürzest möglichen Weg als Eben-doch-Eigenes vereinnahmt (vgl. Schäffter 1991, S. 25), ohne dass eine partnerhaft-dialogische Auseinandersetzung mit der Thematik geschieht. Eigenes und Fremdes sind so keine separaten Bereiche, sondern relativieren und bestimmen sich gegenseitig. Das folgende Beispiel soll zeigen, wie nah Fremdes dem Eigenen sein kann. In einem Experiment, in dem Studierende dazu aufgefordert wurden, ihren auf die Hand gespuckten Speichel (eine im nichtkranken Zustand unverfängliche Flüssigkeit, die ganz zu uns gehört) wieder aufzulecken, konnte festgestellt werden, dass diese Handlung großen Ekel erregte (vgl. Claessens 1991, S. 46). Ihr Speichel als körpereigene Flüssigkeit war den Studierenden fremd geworden. So nah kann also Fremdes sein!

Verschiedene Vorstellungen der Fremdheit können auch auf Konzepte der Fremdwörter und den Umgang mit Fremdwörtern übertragen werden. So ist die Vorstellung, dass die gesamte Sprache und so alle Wörtern jedem und jeder von uns zu Anfang unseres Lebens fremd waren, einsichtig. Das Fremde ist so das Ursprüngliche. Jeder Säugling mit den entsprechenden physischen Voraussetzungen kann die ihn umgebene Sprache erlernen, die zu seiner eigenen wird. Andere Sprachen und Wörter wiederum werden ihm fremd erscheinen. Auch die geschriebene Sprache scheint Schreibanfängern zunächst wie ein Mysterium. Aber dieses Mysterium löst sich Schritt für Schritt weiter auf und plötzlich ist das Fremde und vielleicht auch Bedrohliche zum Eigenen geworden.

Die starke Polarisierung von Fremdem und Eigenem in der Annahme von Fremdheit als Gegenbild zum Eigenen muss differenziert werden. Manche Fremdwörter wer-

den nach völlig anderen Gesetzmäßigkeiten geschrieben als Erbwörter (Beispiel: Physik), andere weisen sowohl fremde als auch vertraute Merkmale auf (Beispiel: Büro). Es ist demnach sinnvoller, nicht das Fremdwort an sich, sondern die verschiedenen Merkmale des Erb- und des Fremdwortes zu kontrastieren. Starke Kontrastierungen, wie zum Beispiel: „Wer noch nicht in der Fremde war, kennt die Heimat nicht – wer keine Fremdsprache erlernt hat, kennt seine Muttersprache nicht“ (Schäffter 1991, S. 19) können so auf die wesentlichen Merkmale im Vergleich reduziert werden. Das Erlernen von Fremdwörtern ist nicht die Bedingung für das Erlernen von Erbwörtern. Nichtsdestotrotz bieten Fremdwörter die Möglichkeit der Ergänzung und der Kenntniserweiterung, denn Strukturen des Eigenen können im Vergleich deutlich werden. Auf linguistischer Ebene ist hierbei wichtig, dass die verschiedenen Merkmale klar dem Eigenen oder dem Fremden zugeordnet werden, da ansonsten die Gefahr der Verwirrung und der Auflösung bereits gelernter Strukturen des Eigenen besteht. Es kann passieren, dass fremde Struktureigenschaften von Wörtern als eigene angesehen werden und es so zu einer falschen Hypothesenbildung über die Strukturen der deutschen Sprache kommt. Eine klare Trennung der Merkmale der Erb- und Fremdwörter ist unabdingbar. Das Eigene muss als Kern sichtbar bleiben, während das Fremde als Peripherie in vielen Eigenschaften im Kontrast zum Eigenen steht. Diese Kontrastierung, die als Ergänzung angesehen werden kann, macht es möglich, einen tieferen Blick für die Strukturen der Sprache zu erlangen, denn durch den Vergleich werden auch native Strukturen besser sichtbar.

Auf gesellschaftlicher Ebene ist aber auch die Fremdheit als Komplementarität wichtig, da Fremdwörter dem eigenen Wortschatz angehören und nicht bedrohlich sind. Sie gehören zur deutschen Sprache dazu und bieten die Möglichkeit der Zusammenfassung und Abstraktion. Es ist undenkbar, die Fremdwörter aus dem Wortschatz des Deutschen zu streichen und durch Erbwörter zu ersetzen. Es gibt bei Weitem nicht für jedes Fremdwort ein deutsches Äquivalent, so dass in diesen Fällen nur Umschreibungen gegeben werden könnten, die viel zu viel Zeit kosten und die Thematik oftmals nicht auf den Punkt bringen. Reformen der Fremdwortschreibung sind natürlich denkbar, sollten aber mit Bedacht geschehen, damit sprachliche

Strukturen, die im Kontext fast immer strukturell sinnvoll sind, nicht verdeckt werden.

### *Lösungsmöglichkeiten der Problematik der Fremdheit*

Wenn das Fremde als das Bedrohliche gesehen wird, ist es wichtig, Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln, um einen Zugang zum Fremden zu schaffen und es als nicht bedrohlich darzustellen. „Als Monstrositäten wurden lange Zeit auch die fremden Sprachen beschrieben“ (Trabant 1997, S. 99). Die Wörter fremder Sprachen wurden somit als Bedrohung und als unverständlich erlebt. Noch heute haben Fremdwörter, die aus anderen Sprachen entlehnt wurden, diese Konnotation. Wenn etwas als bedrohlich erlebt und somit eine negative Einstellung erzeugt wird, ist die Aneignung natürlich sehr schwierig. Durch die Sprache ist ein gewisser Grad der Aneignung aber anscheinend möglich. „Das Fremde der Sprache geht auf der Bahn der Artikulation durch mich hindurch“ (Schütze 2000, S. 77). Schütze zeigt, dass ich mir auf gewisse Weise das Fremde in der gesprochenen Sprache durch die Artikulation zu eigen mache, denn „wir können etwas nicht als sprachliche Äußerung ansehen, wenn wir es nicht für prinzipiell verstehbar halten“ (Ladwig 1997, S. 89) und wenn wir etwas für verstehbar halten, ist der Grundstein zur Annäherung an das Fremde gelegt. Die Artikulation des Fremden scheint demnach ein erster Schritt in Richtung der Auflösung des Bedrohlichen. Trotzdem merkt Schütze an, dass „ich [zwar, A.P.] bin, was ich spreche, aber zwischen dem Gesprochenen und dem Sein [...] immer eine Differenz [bleibt]“ (Schütze 2000, S. 86f.). Es ist aber nicht Sinn und Zweck der Überwindung der Fremdheit tatsächlich das Fremde zum Eigenen zu machen und es seiner Fremdheit zu berauben, sondern es zu verstehen. Auch wenn „die Fremdheit der Sprache auf allen Ebenen der Sprache, im Lautlichen, im Grammatischen, im Morphologisch-Syntaktischen, im Lexikalischen usw.“ (Trabant 1997, S. 94) besteht, steckt die „Fremdheit der Sprachen [...] allein im Materiellen. Das Geistige, das Semantische, das Inhaltliche ist bei allen Menschen gleich“ (Trabant 1997, S. 102). Sprache ist demnach nicht etwas völlig anderes, sondern etwas graduell anderes. Sie ist also prinzipiell verstehbar.

Die Sprache spielt schon in der biblischen Geschichte beim Turmbau zu Babel eine wichtige Rolle, da die verschiedenen Sprachen alle Sprachen einer Menschheit sind. In der Sprache sind Gemeinsamkeiten zu finden, denn es wird Bezug auf eine „gemeinsame Welt“ genommen, da alle gesprochenen Sprachen verbal genutzt werden und Gedanken ausdrücken. Nichtsdestotrotz können Sprachen durch die unterschiedliche Kultur und Geschichte auch verschiedene Weltansichten und andere Denksysteme enthalten (vgl. Trabant 1997, S. 104f.). Die Verschiedenheit des Denkens ist aber ein Segen, wenn man Vielfalt als einen positiven Begriff auffasst, denn der Hauptunterschied der Sprachen liegt im Materiellen und nicht im Inhaltlichen. Es ist wichtig, die Sprachen nicht nur als praktische Instrumente der Kommunikation zu betrachten, sondern auch als „Kunstwerke, kulturelle Schöpfungen, Kathedralen des Denkens“ (Trabant 1997, S. 109). Kunstwerke und kulturelle Schöpfungen kann man genießen, aber man kann und sollte sie auch analysieren, weil man auf diese Weise noch zu einer weiteren Dimension in der Betrachtung kommen kann und den Sinn dahinter verstehen kann. Um die Fremdheit der Sprache und die Fremdheit der Fremdwörter zu überwinden, müssen sie „in die Helle der linguistischen Analyse [...] gerückt werden, wenn sie unser eigen werden soll[en]“ (Trabant 1997, S. 110).

Die Helle der linguistischen Analyse ist ein Schritt in Richtung Analyse, Verstehen, Lernen und dann Aneignen. Nach Ladwig kann die Überwindung des Bedrohlichen in der Fremdheit nur durch Lernen und Inklusion vonstattengehen. „Unvertrautheit wird überwunden durch *Lernen*, Nichtzugehörigkeit durch *Inklusion*, durch Einbeziehung ins Eigene“ (Ladwig 1997, S. 87). Es geht demnach in beiden Fällen um Formen der Aneignung des Fremden. Durch Wissensaneignung und Verstehensprozesse ist es möglich, das Fremde in seiner Fremdheit zu überwinden, indem es zwar als das Andere stehen gelassen wird, aber gleichzeitig versucht wird, es zu verstehen und zu integrieren. In Bezug auf Fremdwörter hält die Verfasserin eine Integration für sinnvoller als eine Inklusion, da das Erkennen von Merkmalen von Fremdwörtern für die Schreibung eine wichtige Rolle spielt. Äußere Merkmale der Fremdwörter sind wichtig, um diese von Erbwörtern unterscheiden zu können. Bei der Inklusion werden Unterschiede in den Merkmalen durch die völlige Einbeziehung in das Eigene ignoriert, was in anderen Bereichen sicherlich ein sinnvoller

Ansatz ist. In der Fremdwortschreibung ist aber neben der Einbeziehung der Fremdwörter in das Eigene die Unterscheidung und Kontrastierung sehr wichtig, um differenzieren zu können, damit Schüler/innen keine Konfusion der Erb- und Fremdwortschreibung erleben.

### **3 Die deutsche Orthographie der Erb- und Fremdwortschreibung**

#### **3.1 Das System der Erbwortschreibung**

Die Darstellung der deutschen Orthographie ist wichtig, um deren Systematiken als Grundlage für den Erwerb der Fremdwortschreibung herauszuarbeiten. Die Fremdwortschreibung kann nur im Vergleich zur Erbwortschreibung beschrieben werden, weshalb hier mit den allgemeinen Regelmäßigkeiten der Schreibung der Erbwörter begonnen wird.

Das Deutsche kann nicht irgendwie und willkürlich geschrieben werden, sondern es besitzt eine normierte Orthographie, welche in Deutschland durch das amtliche Regelwerk festgeschrieben ist. Die Orthographie wurde jedoch nicht künstlich festgelegt, sondern hat sich allmählich entwickelt und dabei bestimmte Prinzipien herausgebildet, die implizit bei den meisten Schreibenden vorhanden sind und im amtlichen Regelwerk explizit gemacht werden. Eisenberg (2005) unterscheidet drei verschiedene Prinzipien der deutschen Wortschreibung, das phonographische, das silbische und das morphologische Prinzip, die im Folgenden erläutert werden sollen. Auf Grundlage von bestimmten Graphem-Phonem-Korrespondenzen lassen sich korrekte Schreibungen einiger Wörter ableiten (phonographisches Prinzip). Viele Wörter lassen sich jedoch nicht lautnah abbilden, sondern es werden bestimmte Markierungen verwendet, um die Vokalqualität und die Vokalquantität zu unterscheiden. Hierbei wird auf das silbische Prinzip zurückgegriffen. Das morphologische Prinzip ist der Grund für Konstantanschreibungen verschiedener Wortformen, damit die Zusammengehörigkeit der flektierten Formen wiedererkannt werden kann.

Um die Erbwortschreibung des Deutschen näher zu beleuchten, ist es zunächst wichtig, die vorhandenen Vokal- und Konsonantgrapheme aufzuzählen, damit diese von den fremden Graphemen unterschieden werden können. Die Ermittlung der Grapheme erfolgt mittels Minimalpaarbildung. Als Beispiel für die Minimalpaarbildung kann hier das Anfangsgraphem in *Baum* genannt werden, das ein Minimalpaar mit *Raum* bildet. So können <b> und <r> als eigenständige Grapheme identifiziert werden. Folgendes Grapheminventar kann angesetzt werden:

Vokalgrapheme: <a>, <e>, <i>, <ie>, <o>, <u>, <ä>, <ö>, <ü>

Konsonantgrapheme: <p>, <t>, <k>, <b>, <d>, <g>, <f>, <w>, <s>, <ß>, <j>, <h>, <m>, <n>, <l>, <r>, <qu>, <ch>, <sch>, <v>, <x>, <z> (vgl. Eisenberg 2005, S. 67).

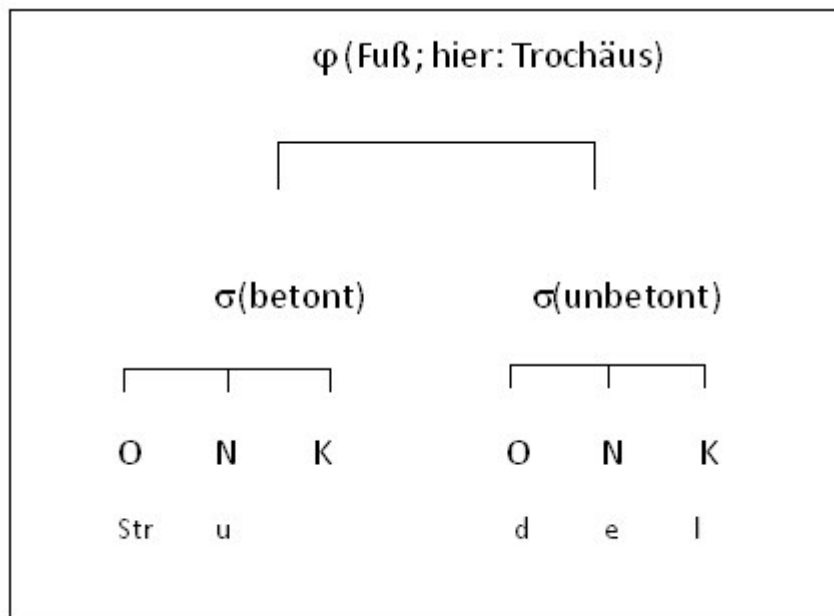
Das Deutsche weist, wie man sehen kann, spezielle Grapheme wie die Umlaute oder <ß> auf, die in anderen Sprachen nicht unbedingt existieren.

Diesen aufgeführten Graphemen oder Graphemfolgen können bestimmte Phoneme oder Phonemfolgen zugeordnet werden (phonographisches Prinzip) (vgl. Eisenberg 2005, S. 68). Diese Zuordnungen in Erbwörtern und der direkte Vergleich zu den Graphem-Phonem-Korrespondenzen in Fremdwörtern finden sich in Kapitel 4.2.2, in dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgefiltert werden sollen. In Fremdwörtern tauchen beispielsweise zusätzlich das Vokalgraphem <y> und das Konsonantgraphem <c> auf. Einige Wörter des Deutschen können allein durch die Graphem-Phonem-Korrespondenzen lautnah und korrekt verschriftlicht werden, wie beispielsweise *Kino*.

Vor allem bei den Vokalen bildet diese Phonem-Graphem-Korrespondenz kein 1zu1-Verhältnis aus, denn beispielsweise in dem Wort *Esel*, in dem zweimal das Graphem <e> vorkommt, wird der „e“-Laut auf unterschiedliche Weisen realisiert, nämlich als erstes als [e:] und als zweites allenfalls als Schwa-Laut [ə], wenn das zweite „e“ in dem Wort *Esel* denn überhaupt zu hören ist. Der gespannte und der reduzierte Vokal werden hier mit dem gleichen Graphem verschriftlicht. Auch gespannte und ungespannte Vokale entsprechen zumeist paarweise demselben Graphem (vgl. Eisenberg 2005, S. 68).

Ebenso in der Prosodie unterliegt das Deutsche bestimmten Regularitäten. Eisenberg (2011) konnte zeigen, dass weitaus die meisten Stämme aller Wortarten – er betrachtet vornehmlich Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien und Präpositionen – Einsilber entsprechend den Regularitäten des Silbenbaus oder Zweisilber bestehend aus Haupt- und Reduktionssilbe sind. Der Basisfuß des Deutschen ist typischerweise der Trochäus, d. h., dass auf die erste betonte Silbe (Hauptsilbe) eine unbetonte Silbe (Reduktionssilbe) folgt. In der Reduktionssilbe finden wir als Nukleus typischerweise ein „e“, das als Schwa-Laut, als vokalisiertes „r“ wie in *Mutter* oder als ein reduzierter e-Laut in Endungen wie -en, -el, -em oder -es artikuliert wird. Manchmal ist es gar nicht zu hören, wie möglicherweise in *Esel* [ʔesl]. Die meisten deutschen Wörter, wobei Komposita und Fremdwörter hier erst einmal ausgeklammert werden, sind zweisilbig oder können durch Flexion wie Pluralbildungen oder Genitivendungen zweisilbig gemacht werden. Jede Silbe lässt sich in den Anfangsrand (Onset) und den Reim unterteilen. Der Reim setzt sich aus Nukleus und teilweise in geschlossenen Silben zusätzlich aus dem Endrand (Koda) zusammen.

**Abbildung 1: Trochäische Silbenstruktur im Deutschen**



Hat die Hauptsilbe ein Graphem im Endrand, so wird der Vokal des Nukleus kurz und damit ungespannt ausgesprochen. Wenn die Koda in der Hauptsilbe nicht be-



setzt ist, haben wir einen langen und damit gespannten Vokal im Nukleus, wie bei dem hier gewählten Beispiel *Strudel*. Das nennt man Längenausgleich. Bei Einsilbern, in denen nur ein Graphem im Endrand auftaucht, finden wir ebenfalls einen Langvokal (*Flut, grün*), während der Vokal bei zwei Graphemen im Endrand kurz gesprochen wird (*List*). Diese Ein- und Zweisilber brauchen keine speziellen Markierungen zur Unterscheidung der Vokalquantität und -qualität.

Das phonographische Prinzip, nach dem sich den Phonemen regelhaft Segmente des Geschriebenen (= Grapheme) zuordnen lassen, wird hier bei der Unterscheidung von Vokalqualität und Vokalquantität von dem silbischen Prinzip überlagert. „Laute, die in der Sprechsilbe eine bestimmte Rolle spielen, werden im Geschriebenen nicht so wiedergegeben, wie es der entsprechenden GPK-Regel entspricht, sondern ihre Schreibung unterliegt besonderen, eben silbenbezogenen Regeln“ (Eisenberg 2005, S. 71). Im Folgenden wird sich an der Schreibsilbe orientiert, die sich konstanter als die Sprechsilbe verhält. Die Schreibsilbe ist die nächstgrößere Einheit nach den einzelnen Graphemsegmenten.

Vokallänge und -kurze werden entweder durch die Besetzung des Endrandes der Hauptsilbe oder durch besondere Markierungen verdeutlicht. Besondere Markierungen sind das Dehnungs-h und die Schärfungsschreibung. Das Dehnungs-h steht nur vor den Sonoranten <l>, <m>, <n>, <r>. Es schließt die Hauptsilbe und verdrängt den Sonoranten, vor dem es steht und der häufig im Endrand der Hauptsilbe auftaucht, um die Vokalkürze zu signalisieren, in den Anfangsrand der Reduktionssilbe. Das Dehnungs-h hebt die Vokallänge des Vokals in der Hauptsilbe hervor, da ein Sonorant unmittelbar nach dem Silbenkern oftmals, dadurch dass auf Sonoranten weitere Konsonanten folgen können, auf Vokalkürze hindeutet (*Welt, Hirn*). Das Dehnungs-h ist also eine Lesehilfe. Die Schreibsilbe wird durch das Dehnungs-h optisch verlängert und so findet ein Ausgleich der Länge der Schreibsilben statt (vgl. Eisenberg 2005, S. 73). Bei komplexen Anfangsrändern, die die Schreibsilbe ohnehin schon optisch verlängern, steht es seltener als bei einfachen Anfangsrändern. Es geht hier auch um Ästhetik. In *Schule* mit dem Anfangsrand <sch> wird es nicht verschriftlicht, dafür aber im Wort *Sahne*, das nur ein <s> im Anfangsrand aufweist.

Auch die Verdopplung von Vokalgraphemen dient als visuelle Stütze beim Lesen und zum optischen Längenausgleich der Silbe (vgl. Eisenberg 2005, S. 74). <ee> steht oftmals in offener Silbe (*Tee, Fee*), während <aa>, <ee> und <oo> oftmals vor den Sonoranten <r> und <l> (*Moor, Saal*) und vor <s> und <t> (*Moos, Beet*) auftauchen.

Das Dehnungs-h ist nicht zu verwechseln mit dem silbeninitialen h, das im Onset der Reduktionssilbe steht, wenn „auf eine betonte offene Silbe unmittelbar der Kern einer nicht betonten Silbe folgt“ (Eisenberg 2005, S. 75), d. h., wenn zwei silbische Vokale aufeinander folgen, wie beispielsweise in *Rehe* oder *ziehen*. Wenn der erste Vokal als Mehrgraph oder Diphthong geschrieben ist, steht das silbeninitiale h in der Regel nicht (*Bauer, Seen*), wobei es hier einige wenige Ausnahmen gibt (*Weiher, Reiher*) (vgl. Eisenberg 2005, S. 76). Auch dem silbeninitialen h entspricht wie dem Dehnungs-h kein Phonem; sie sind beide stumm.

Wenn in einer phonologischen Wortform zwischen einem betonten, ungespannten und einem unbetonten Vokal ein einzelner Konsonant zu hören ist, so ist dieser Konsonant ein Silbengelenk und wird in der Schrift meistens mit der Konsonantenverdopplung realisiert. Doppelkonsonantgrapheme markieren demnach Silbengelenke, die nur nach Kurzvokalen vorkommen. Nach traditioneller Auffassung wird der Konsonant nach kurzem Vokal verdoppelt. Der Vokal muss aber nicht nur kurz, sondern auch betont sein (vgl. Eisenberg 1991, S. 343) und vor einem Silbengelenk stehen, denn Vokalkürze deutet nicht automatisch auf Geminat hin, wie man bei Wörtern wie *vom, ab, in* feststellen kann (vgl. Eisenberg 2005, S. 77). Ein Kurzvokal fordert einen Konsonant im Endrand der Silbe. Gleichzeitig muss aber auch der Anfangsrand der folgenden Silbe besetzt sein. Da phonologisch nur ein Konsonant zu hören ist, muss dieser verdoppelt werden. Mehrgraphen werden nicht verdoppelt und das Silbengelenk [k] wird <ck>, das Silbengelenk [ŋ] wird <ng> und [ts] wird <tz> geschrieben.

Zusätzlich zum silbischen Prinzip, das einen großen Bereich der Schreibungen der deutschen Orthographie abdeckt, gibt es das morphologische Prinzip. Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Schriftsprache und erschei-

nen im Gesprochenen nicht immer in derselben Gestalt, sondern sind gewissen lautlichen Veränderungen unterworfen (vgl. Eisenberg 2005, S. 78). Im Geschriebenen weisen sie eine höhere Konstanz auf. Das Prinzip der Morphemkonstanz besagt, dass ein Morphem über Änderungen durch Flexion oder Wortbildung hinweg erhalten bleibt. Nehmen wir beispielsweise den Plural von dem Wort *Baum*. Die Sinnentnahme beim Lesen wird immens erleichtert, wenn der Wortstamm wie im Plural *Bäume* erhalten bleibt, denn der Wortstamm von *Bäume* ist visuell viel einfacher zu erkennen als der von dem phonologisch identischen Pseudowort *Beume*. Durch die Umlautschreibung wird die Zusammengehörigkeit von Formen hervorgehoben. „Der Kernwortschatz des Deutschen weist bei den einfachen Wortstämmen eine über die Wortarten hinweg recht weitgehende Einheitlichkeit auf“ (Eisenberg 2011, S. 21). Diese weitgehende Unveränderlichkeit der Morpheme führt allerdings zu einer starken Abweichung vom phonographischen Prinzip (vgl. Eisenberg 2005, S. 79).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sowohl das phonographische Prinzip als auch das silbische Prinzip mit seinen besonderen Markierungen für Schärfungsschreibung (Konsonantverdopplung) und Dehnungsschreibung (Dehnungs-h, Doppelvokal) als auch das morphologische Prinzip in der Erbwortschreibung in ihren verschiedenen erforderlichen Kontexten, in denen diese Prinzipien auftauchen, sehr regelhaft verschriftlicht werden. Diese Regelmäßigkeit der Erbwortschreibung erleichtert die Abgrenzung von Fremd- und Erbwörtern, da bestimmte Regeln in Fremdwörtern verletzt werden.

## **3.2 Die Fremdwortschreibung**

### **3.2.1 Die Fremdwortschreibung als System**

In diesem und im folgenden Kapitel soll gezeigt werden, dass es sich bei der Fremdwortschreibung um ein System handelt und nicht um Einzelfallregelungen, die auswendig gelernt werden müssen. Die Annahme eines Systems bedeutet eine große Erleichterung für die Aneignung und macht die Untersuchung des Erwerbs der Fremdwortschreibung überhaupt sinnvoll, da es didaktisch somit nicht nur um

möglichst motivierende Aufgaben zum Auswendiglernen, sondern um die Aneignung einer ganzen Ordnung geht.

Die Schreibung der Fremdwörter hält einige Schwierigkeiten bereit, da „Fremdwörter [...] keine homogene Klasse [sind]“ (Fuhrhop 2009, S. 32). Eine tatsächliche Beschreibung nicht-nativer Einheiten wurde häufig ausgeklammert (vgl. Eisenberg 2003, S. 91), da die Fremdwortschreibung als unsystematisch galt und auch die Beschreibung des Systems der nativen Orthographie noch ein junges Forschungsgebiet darstellte. So ist Nerius (2007) der Meinung, dass sich allgemeine Regeln für die Schreibung von Fremdwörtern kaum werden geben lassen können (vgl. ebd., S. 128). Erst seit kurzer Zeit rückt nun die Fremdwortschreibung in das Interessengebiet der Sprachwissenschaft. Vor allem Eisenberg und Fuhrhop haben bis jetzt wichtige Literatur zu der Thematik verfasst<sup>4</sup>. Eisenberg konnte feststellen, dass es „neben der Kerngrammatik mehrere stabile grammatische Bereiche für die Fremdwörter“ (Eisenberg 2011, S. 93) gibt. Fremdwörter kommen aus verschiedenen Sprachen oder sind mit fremden Sprachelementen im Deutschen gebildet worden. Sie sind somit in ihrer Schreibung sehr unterschiedlich und vielfältig, aber nicht unsystematisch (vgl. Fuhrhop 2009, S. 37). Trotzdem bleibt anzumerken, dass es Fremdwörter gibt, die keinerlei Beschränkungen des deutschen Sprachsystems unterliegen und genau wie in der Gebersprache geschrieben werden wie *easy* oder *heavy*. Wenn man die Struktureigenschaften des deutschen Sprachsystems in den Mittelpunkt rückt, sind diese Fremdwörter am äußersten Rand des Wortschatzes, d. h. in der Peripherie, anzusiedeln (vgl. Neef 2010, S. 22). Wenn Fremdwörter eingedeutscht werden, zeigt sich das daran, dass Beschränkungen erfolgen und beispielsweise eine Konsonantenverdopplung, eine native Markierung, eingeführt wie bei *Stopp* (vgl. Neef 2003, S. 115). Prinzipiell ist bei *Stopp* kein Silbengelenk vorhanden. Da dies aber in *stoppen* vorliegt, unterliegt das Wort *Stopp* in seiner eingedeutschten Form dem Prinzip der Morphemkonstanz und wird ebenfalls mit der Geminatation verschriftlicht.

---

<sup>4</sup> Vor allem Eisenberg (2011) und Fuhrhop (2011)

Munske (1997) fasst zusammen, „(1) daß die Analyse der Fremdwortschreibung selbstverständlich mit einer Analyse des zentralen Systems des Erbwortschatzes erfolgen muß, (2) daß die Spezifik der Fremdwortorthographie sinnvoll im Hinblick auf die Integrationsmöglichkeiten gegliedert und beschrieben werden kann“ (ebd., S. 87). Die „orthographische Fremdheit beruht [...] auf dem Kontrast zur Kerngrammatik“ (Eisenberg 2011, S. 316). Die Fremdwortorthographie ist demnach besser in Regeln fassbar, als dies bisher geschehen ist (vgl. Munske 1997, S. 88), wenn sie im Vergleich zur Erbwortschreibung beschrieben wird.

### **3.2.2 Das System der Fremdwortschreibung im Vergleich zur Erbwortschreibung**

Bevor der Erwerb der Fremdwortschreibung empirisch untersucht werden kann, ist es wichtig, die Fremdwortschreibung selbst zu thematisieren, da aus diesem System heraus überhaupt erst Untersuchungsdesign und der Testbogen entwickelt werden können. Die Fremdwörter, deren Schreibungen in der Untersuchung getestet werden, werden auf Grundlage des Systems der Fremdwortschreibung, welches nur im Vergleich zur Erbwortschreibung beschrieben werden kann, ausgewählt.

Grundlage dieses Kapitels ist die Monographie von Eisenberg (2011) „Das Fremdwort im Deutschen“, aus der viel zitiert und Beispiele entnommen wurden. Für die Beschreibung von Fremdwörtern wird die Kenntnis des zentralen Systems vorausgesetzt (vgl. Eisenberg 1991, S. 342). Fremdwörter können in vielfältiger Weise geschrieben werden, während heimische Wörter über beschränkte Schreibmöglichkeiten verfügen (vgl. Neef 2010, S. 16). Wenn „Orthographie als ein System von Beschränkungen“ (Neef 2010, S. 27) verstanden wird, so unterliegen Erbwörter einer hohen Anzahl an Beschränkungen. Im Vergleich dazu gibt es bei Fremdwörtern sehr viele Schreibmöglichkeiten. Das Kunstwort „Teip“ beispielsweise hat viele mögliche Schreibungen (vgl. Neef 2010, S. 26ff.). Ob das Wort beispielsweise mit <th> oder <t> geschrieben wird, ist nicht entscheidbar. Oftmals versteht man die Einfachheit und Einheitlichkeit der Kernwörter bzw. Erbwörter erst, wenn sie den Fremdwörtern gegenübergestellt werden (vgl. Eisenberg 2011, S. 3). Erbwörter sind demnach vergleichsweise einheitlich und einfach aufgebaut, während Fremdwörter

meistens uneinheitlicher und komplexer sind. Erst eine Gegenüberstellung der beiden Wortkategorien macht die spezifischen Eigenschaften der Wörter deutlich.

Im Gegensatz zum Kernwortschatz, in dem Schreibregularitäten konsistent aufeinander bezogen sind und der ein transparentes Gesamtsystem darstellt, gestaltet sich die Schreibung der Fremdwörter als schwieriger. „Ihre Schreibung ist nicht regellos, aber die Regeln, nach denen in einzelnen Bereichen geschrieben wird, sind uneinheitlich und werden verständlich erst durch den jeweiligen spezifischen Bezug zum Kernsystem“ (Eisenberg 2011, S. 354). Im Unterschied zum Kernbereich kann man den Fremdwortschatz als eher uneinheitlich charakterisieren. Es wird dennoch im Folgenden versucht, die Fremdwortschreibung als ein System zu betrachten, um weitgehend allgemeingültige Regeln für diese abzuleiten.

Sowohl Eisenberg als auch Fuhrhop unterteilen die Fremdwörter gemäß ihrer Herkunftssprache. Eisenberg (2006) unterscheidet zwei Gruppen von Fremdwörtern: erstens die Gräzismen und Latinismen und zweitens die Gallizismen und Anglizismen, die einen höheren Anteil an fremden Laut-Buchstaben-Beziehungen vor allem bei den Vokalen aufweisen als die Latinismen und Gräzismen (vgl. Eisenberg 2006, S. 353f.; vgl. auch Eisenberg 2011). Fuhrhop (2011) unterscheidet vier Gruppen von Fremdwörtern nach ihrer Herkunftssprache: das Lateinische und Griechische, das Englische, das Französische und das Italienische (vgl. ebd., S. 149ff.), da es sich hierbei um die Hauptgebersprachen des Deutschen handelt. Sie wählt im Gegensatz zu Eisenberg zusätzlich die Italianismen als Gruppe, für die beispielsweise die Geminaten <cc> (später die deutsche Form <kk>) und <zz> ein besonderes Merkmal sind.

Eisenberg (2005) begründet seine Unterteilung damit, dass aus dem Englischen und Französischen vorwiegend solche Wörter stammen, deren Stamm als Ganzes entlehnt wurde, während bei den Latinismen und Gräzismen einzelne Bestandteile entlehnt und dann zusammengefügt wurden (vgl. ebd., S. 90). Latinismen und Gräzismen wurden demnach vorwiegend für Wortbildungsprozesse genutzt. Aus diesem Grund bildet er zwei Gruppen von Fremdwörtern. Diese Unterscheidung spielt für uns im Weiteren keine Rolle, da es unabhängig von der Herkunft um strukturelle Eigenschaften von Fremdwörtern gehen soll. Zwar versuchen Eisenberg und

Fuhrhop anhand der Herkunft strukturelle Unterschiede herzuleiten. Aber die Verfasserin hält diese Unterscheidung für schwierig, da Einflüsse des Griechischen und Lateinischen auch auf das Englische und Französische stark gewirkt haben, so dass eine klare Einteilung nach der Herkunft der Wörter nicht immer möglich ist. Außerdem gibt es bei den Fremdwörtern unterschiedlicher Herkunft einige Gemeinsamkeiten bezüglich ihrer Fremdheit, so dass hier versucht wird, diese Berührungspunkte herauszufiltern, damit Fremdsprachenkenntnisse oder Kenntnisse über die Gebersprache von Fremdwörtern für die Schreibung nicht erforderlich sind.

### **Phonologie und Graphematik**

Im Folgenden werden nun Besonderheiten der Phonologie und Graphematik von Fremdwörtern anknüpfend an die in Kapitel 2 beschriebenen Merkmale von Fremdwörtern beschrieben. Der Fokus wird hier auf das Französische, Englische, Lateinische und Griechische als die Hauptgebersprachen für das Deutsche gelegt. Auch wenn die Hauptgebersprachen des Deutschen die gleichen Buchstaben des Alphabets wie das Deutsche selbst besitzen, kommt es doch zu einigen Unterschieden. So hat das Französische beispielsweise zusätzlich die Akzentzeichen. Im Deutschen finden wir zusätzlich zum Alphabet Diakritika für die Umlautschreibung und den dem Deutschen eigenen Buchstaben *ß*. Eine andere Möglichkeit der Ergänzung des deutschen Grapheminventars ist die Bildung von Mehrgraphen wie <sch> oder <ch> (vgl. Eisenberg 2011, S. 323).

In Fremdwörtern tauchen gehäuft Mehrgraphen auf. Fremdwörter sind „nicht nur phonologisch länger (enthalten mehr Laute pro morphologische Einheit) als nicht-fremde, sondern sie enthalten darüber hinaus noch einmal mehr Buchstaben pro kodierten Laut“ (Eisenberg 2006, S. 352). Englische Fremdwörter verfügen zum Beispiel über erheblich mehr Diphthonge als Erbwörter (vgl. Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer 2010, S. 552). Fremdgrapheme sind durchschnittlich um 40% länger oder umfangreicher als indigene Grapheme. Mehrgraphen in Form von Digraphen (<ot> für /o:/ in Trikot) oder Trigraphen (<ant> für den französischen Nasallaut [ã] wie in Restaurant) sind folglich in Fremdwörtern häufiger als in Erbwörtern (vgl. Heller 1980 in: Munske 1997, S. 77).

Fremdwörter können als auffällig beschrieben werden, denn sie weisen GPK-Regeln auf, die es im heimischen Bereich nicht gibt (vgl. Neef 2010, S. 15). In Fremdwörtern erscheint /v/ oft als <v> (Verb), /f/ als <ph> (Phase), /t/ als <th> (Theater), /r/ als <rh> (Rheuma), /k/ als <ch> (Chaos) oder <c> (contra, Camping), /ks/ als <x> (fix), /ts/ als <c> (circa), /s/ als <c> (City), /ʃ/ als <ch> (Match), /a/ als <u> (Slum), /ɛ:/ als <ai> (Trainer), /ɛ/ als <a> (Fan), /i:/ als <ee> (Teenager) oder <ea> (Beat) und /i/ als <y> (Baby) (vgl. Eisenberg 2006, S. 353f.). /t/ wird also oftmals <th> geschrieben, wobei auch hier keine Generalisierung vorgenommen werden kann, da diese Regel nicht für alle Fremdwörter gilt. Bei <th> liegt – zumindest bei Gräzismen und Latinsismen – eine „Nullkorrespondenz des Buchstabens <h>“ (Neef 2010, S. 19) vor, der nicht zu hören ist. Fremdwörter weisen neben ungewöhnlichen Graphemkombinationen wie <th>, <ph>, <ou>, <ua> und <ui> auch ungewöhnliche Grapheme wie <c> und <y>, aber auch ungewöhnliche Phoneme wie /ʒ/ und ungewöhnliche Phonem-Graphem-Beziehungen wie die Artikulation von <v> als /v/ auf (vgl. Fuhrhop 2009, S. 34ff.).

Kurz- und Langvokale werden in Fremdwörtern nicht unterschieden. „Die klare Unterscheidung von gespannten und ungespannten Vokalen ist in vielen mehrsilbigen fremden Stämmen nicht gegeben, nicht selten kann sowohl ein gespannter als auch ein ungespannter Vokal artikuliert werden“ (Eisenberg 2011, S. 203). Im Kernwortschatz hingegen ist diese Unterscheidung distinktiv und es gibt Minimalpaare wie Hüte – Hütte. Im Fremdwortbereich ist sowohl [kɾɪˈti:k] als auch [kɾɪˈtɪk] möglich, d. h. Kurz- und Langvokal sind bei der Artikulation von *Kritik* möglich.

Neef (2010) stuft mehrere der genannten fremden Buchstabenverbindungen wie das postkonsonantische *h* in <th>, <rh> und <ph> als Elemente der deutschen Graphematik ein, da beispielsweise <ph> eine feste Buchstabenverbindung darstellt (vgl. ebd., S. 19) und ohne Probleme rekodiert werden kann. Wirklich fremd sind seiner Meinung nach Buchstaben, die nicht ohne Kenntnis eines anderen Schriftsystems gelesen werden können wie das <ø> im Dänischen (vgl. Neef 2003, S. 102). Natürlich bereiten solche fremden Buchstaben den Schreibern und Schreiberinnen Probleme. Aber genauso ist es mit Buchstabenverbindungen, die im Deutschen Kernwortschatz auftauchen und in Fremdwörtern abweichend realisiert werden wie bei-



spielsweise die Graphemfolge <ee>, die in Erbwörtern wie *See* als [e:] und in Anglizismen als [i:] wie in *Teenager* realisiert wird. Da es keine Entsprechung im deutschen Kernwortschatz für <ph> gibt und diese Graphemfolge somit durchweg als [f] realisiert wird, gibt es hier wenige Probleme beim Lesen. Beim Schreiben hingegen kann <ph> trotzdem problematisch werden, da es phonologisch nicht von <f> zu unterscheiden ist. Aus diesem Grund wird es entgegen der Annahme von Neef (2003) im Folgenden als abweichendes Graphem eingestuft.

Die Schreibung von weitgehend ausschließlich deutschen Graphemen wie <ä, ö, ü, ß> wird in Fremdwörtern selten übernommen, da diese in der Gebersprache oft nicht existieren. Die Umlaute tauchen meistens bei morphologisch bedingten Schreibungen auf und <ß> kann nicht wortinitial stehen und weist damit zusammenhängend auch keine Majuskelvariante auf, obwohl es an dieser Position für Fremdwörter, die [s] im Anfangsrand aufweisen können, nützlich sein könnte (vgl. Fuhrhop 2011, S. 152), da der stimmlose, alveolare Frikativ, als der <ß> artikuliert wird, am Wortanfang in Fremdwörtern wie *City* und *Soul* auftaucht.

Es gibt aber auch deutsche Graphemkombinationen, die in Fremdwörtern übernommen werden wie <sch> in *Schal* (früher *Shawl*). Allgemein kann man sagen, dass, wenn typisch deutsche Grapheme in Fremdwörtern auftauchen, die Integration in den Kernbereich der deutschen Orthographie schon weit fortgeschritten ist. Akzentzeichen aus anderen Sprachen, die wie die Punkte der Umlaute auch als diakritische Zeichen bezeichnet werden können, werden im Deutschen meist nur übernommen, wenn sie für die Leseaussprache hilfreich sind<sup>5</sup>. Beispielsweise ist der „Accent aigu“ als Nukleus der Endsilbe eines Wortes relevant, damit dieser nicht wie ein Schwa-Laut gelesen wird (*Exposé*). Eine Ausweichmöglichkeit im Deutschen ist der Doppelvokal wie in *Exposee*. Andere Akzentzeichen, die nicht die Betonung eines Wortes bestimmen, scheinen weggelassen werden zu können, wie z. B. *Crêpe*, der im Deutschen ohne Weiteres mit *Crepe* verschriftlicht werden könnte (vgl. Fuhrhop 2011, S. 161). Wenn sie ohne Funktion für die Leseaussprache sind, werden diakritische Zeichen oftmals in Fremdwörtern getilgt.

---

<sup>5</sup> Vgl. S. 20f.

Manche fremde Phoneme sind aber für den deutschen Kernwortschatz sehr hilfreich und füllen sogar eine Lücke. Da es im Deutschen keinen stimmhaften alveolaren Frikativ gibt, gliedert sich /ʒ/ gut in das deutsche Phonemsystem ein, denn seine stimmlose Entsprechung [ʃ] gehört zum Kernwortschatz des Deutschen. Verschriftet wird /ʒ/ entweder mit <j> (Job), mit <sch> (Dschungel) oder mit <g> (Gin). Das Deutsche stellt kein eigenes Graphem für dieses Phonem zur Verfügung. Auf der anderen Seite gibt es im Deutschen auch Grapheme, die funktionslos nebeneinander existieren wie <v> und <f>. Wenn in einem Wort allerdings <v> als /v/ realisiert wird, so handelt sich dieses um ein Fremdwort (vgl. Mackensen 1972, S. 30).

In der Fremdwortschreibung müssen zum einen fremde Laute verschriftlicht werden und zum anderen werden heimische Laute teilweise anders als im Kernwortschatz geschrieben (vgl. Eisenberg 2011, S. 327). Es gibt natürlich auch Fremdwörter, deren Graphem-Phonem-Korrespondenzen den Gesetzmäßigkeiten des Deutschen entsprechen wie *Emblem*, das sich in seiner Akzentstruktur von Erbwörtern unterscheidet, oder das Wort *Killer*, das aus dem Englischen entlehnt wurde und komplett die deutschen Struktureigenschaften aufweist. *Killer* bereitet Schreibern aus diesem Grund keine Probleme und kann so vernachlässigt werden.

In der folgenden Tabelle fasst Eisenberg (2011) die fremden Konsonant- und Vokalschreibungen der Anglizismen, Gallizismen, Latinismen und Gräzismen im Vergleich zu den nativen Graphemen in Erbwörtern zusammen (vgl. ebd., S. 327ff.). Bei den Vokalen werden nur Vollvokale aufgeführt. Schwa und vokalisiertes *r* werden nicht mit in die Tabelle aufgenommen. Die Tabelle gibt einen guten Überblick über die Graphem-Phonem-Korrespondenz bei Erb- und Fremdwörtern.

## Phonem-Graphem-Korrespondenz der Konsonanten

Laute	Buchstabe im Fremdw.	Buchstabe im Erbwort	Bsp.: Fremdwort	Bsp. Erbwort
[k]	c, ch, k	k	Crew, Chrom, Corpus, Diktatur	Kiepe
[p]	p	p	Pathos	Rampe
[t]	th	t	Thema, Pathos	Bote
[s]	c, ce, s, zz	ß, s	Center, Service, Jazz	Straße, was
[z]	s	s	Segregation	Wiese
[ʃ]	ch, sh	sch	Match, Chiffre, Shop	Dusche
[tʃ]	ch		Chip, Couch	
[ç, x]	ch	ch	Chemie	Küche, lachen
[kv]	qu	qu	Quadrat	Quelle
[θ]	th		Thriller, Cloth	
[ʊ]	w		Wellness, Windows	
[v]	v	w	Caravan, Verb	Möwe
[ʒ]	g, j		Genie, Jalousie	
[dʒ]	g, j		Gin, Job, Jeans	
[j]	j, y	j	Jaguar, Yoga	Boje
[h]	h	h	homogen	Hase
[m]	m	m	Magie	Rampe
[n]	n	n	Natur	Rinde
[ŋ]	ng, nt, n	ng,	Engagement, Restaurant, Balkon	Klinge
[t]	l		Level, Baseball	
[l]	l	l	Leukämie	Kälte
[ŋj]/[ɲ]	gn		Champignon	
[ʁ]	r		Racket	
[ts]	c, ts, zz	z	Caesium, Aktie, Pizza	Zähne
[ks]	x	x, chs	Xylophon, toxisch	Hexe, Dachs

<b>Laute</b>	<b>Buchstabe im Fremdw.</b>	<b>Buchstabe im Erbwort</b>	<b>Bsp.: Fremdwort</b>	<b>Bsp. Erbwort</b>
[f]	ph	f	Phase, Graphik	Stufe
[b]	b	b	Ballerina	Liebe
[d]	d	d	Department	Hunde
[g]	g	g	Grapefruit	Lage
[r]	rh	r	Rhema, Rhythmus	Würde
[ʔ]			Etikett	Esel

### Phonem-Graphem-Korrespondenz der Vokale und Diphthonge

<b>Laute</b>	<b>Buchstabe im Fremdw.</b>	<b>Buchstabe im Erbwort</b>	<b>Bsp.: Fremdwort</b>	<b>Bsp. Erbwort</b>
[ɑ:]	at	a	Etat	Rat
[a]	a, o, u	a	eklatant, Cover, Cup	Rand
[ɛ:]	ai, ait	ä	Chaise, Portrait, Äther	Häme
[e:]	ee, é, er, et	e	Exposee, Exposé, Atelier, Filet	Hefe
[ɛ]	ai, e, ä	ä	Plaisir, filetieren, porträtieren	Lärm
[æ]	a		Gag	
[i:]	ea, ee	ie	Team, Jeep	Dieb
[i]	y	i	Baby	Kind
[ɔ:]	a		Call	
[o:]	au, ot, eau	o	Plateau, Sauce, Trikot	Hose
[o]	o		deponieren	
[ɔ]	au	o	Chauffeur	Gold
[œ:]	eu	ö	Milieu	Möwe
[ø]		ö		öffnen
[u:]	ou, out, oo	u	Tour, Ragout, Boom	Buße

<b>Laute</b>	<b>Buchstabe im Fremdw.</b>	<b>Buchstabe im Erbwort</b>	<b>Bsp.: Fremdwort</b>	<b>Bsp. Erbwort</b>
[u]	ou	u	Tourist	Bund
[y:]	u, üt, y	ü	Jury, Debüt, Typhus	Tür
[y]	u, ü, y	ü	Budget, debütieren, System	Küche
[ã:]	an, ant, ent		Branche, Restaurant, urgent	
[ã]	an, en		lancieren, Entrée	
[ɛ]	in, ain		Bassin, Terrain	
[ö:]	on		Annonce	
[ö]	on		Monteur	
[ei]	ay, ai, ea		Spray, Trainer, Steak	
[ai]	igh	ei	high	Wein
[au]	ou, ow	au	Sound, down	Baum
[oi]	oi	eu, äu	Joint	Bäume, Scheune
[ou]	oa, ow		Coach, Show	

Die Unterteilung Eisenbergs in Gräzismen/Latinismen sowie Anglizismen und Gallizismen soll hier nicht übernommen werden, da sich bei dieser Unterteilung beide angegebenen Gruppen größtenteils ergänzen, es aber so gut wie keine widersprüchlichen Graphem-Phonem-Korrespondenzen gibt. Es sind sogar Überschneidungen wie bei [v] Vamp, Verb zu finden sind. Ausnahmen sind <th> und <ch>. Das *th* wird in Anglizismen mit [θ] wie in *Thriller* und in Gräzismen mit [t] wie in *Thema* realisiert und *ch* korrespondiert mit dem Phonem [tʃ] in Anglizismen wie *Couch*, mit [ʃ] in Gallizismen wie *Chiffre* und mit [k] in Gräzismen wie *Chaos*. Hier gibt es Unterschiede bei den Anglizismen, Gallizismen und Latinismen/Gräzismen. Wichtiger als die Unterteilung nach Gebersprachen ist die Gegenüberstellung von Fremd- und Erbwörtern. Nachdem hier die abweichenden GPK in Erb- und Fremdwörtern noch einmal einzeln aufgelistet wurden, wird nun die Fremdwortschreibung im Vergleich zur Erbwortschreibung im Fokus stehen.

## Schärfungsschreibung

Bei der Schärfungsschreibung gibt es wenige Unterschiede zwischen Erbwort- und Fremdwortschreibung. Die Geminatio, die Konsonantenverdopplung, findet sich im Kernwortschatz an Silbengelenken zwischen einer betonten und einer unbetonten Silbe, die in der Regel ein Schwa oder vokalisiertes *r* enthält. Besonderheiten in der Gelenkschreibung sind bestimmte Konsonantenverbindungen wie <ng> in *Ringe*, <ch> in *Küche*, <sch> in *Masche*, <tz> in *Katze* und <ck> in *Backe*, die sich aber im Grunde wie die Geminatio verhalten. Generell werden das Prinzip der Geminatio und sogar die genannten markierten Konsonantenverbindungen auf die Fremdwortschreibung ausgedehnt, wobei die markierten Formen eher die Ausnahme bilden. Geminatio finden wir in Fremdwörtern wie *jobben*, *chillen*, *Koralle*, *Antenne*, *Zigarre*. Sogar die markierte Schreibung zeigen Fremdwörter wie *Diphthonge*, *Baracke*, *Gamasche*, *Epoche*, *Haubitze* (vgl. Eisenberg 2011, S. 339), die aber eher selten sind. Vor allem wenn Fremdwörter flektiert werden können, d. h. eine silbische Flexionsendung aufweisen, ist die Schärfungsschreibung erforderlich. So bleibt die Kurzform ohne Geminatio wie *die Mannschaft ist fit* – aber in der Flexion des Adjektivs heißt es dann *die fitte Mannschaft* (vgl. Eisenberg 2011, S. 340). In morphologisch einfachen Wörtern wird die Geminatio in der Flexion wie im Kernwortschatz vollzogen. Die Konsonantenverdopplung ist auch in fremden Suffixen wie *-ell* in *funktionelle* oder *-ette* in *Zigarette* zu finden. Durch die morphologische Konstantanschreibung bleibt die Geminatio in der nicht flektierten Form wie in der Erbwortschreibung erhalten (*funktion-ell*). *Funktionell* ist durch den Doppelkonsonanten weiter in die deutsche Sprache integriert als *fit*.

Außerdem ist zwischen Präfix und Stamm eine Konsonantenverdopplung nicht ungewöhnlich, wenn Auslaut und Anlaut übereinstimmen (*Ad-duktion*) oder noch häufiger, wenn der Anlaut des Präfixes dem Anlaut des Stammes assimiliert wird (*Ad-similation* wird zu *Assimilation*) (vgl. Eisenberg 2011, S. 346). Es muss hier aber angemerkt werden, dass, wenn sich Auslaut des Präfixes und Anlaut des Stammes phonographisch auf den gleichen Konsonanten beziehen, keine tatsächlichen Konsonantengeminaten entstehen (Eisenberg 2002b, S. 132ff.), da die Ursache in der lateinischen Präfixbildung liegt (weiterführend: vgl. Munske 1997, S. 84) und die

Verdopplung nicht nur durch das Silbengelenk zwischen betonter und unbetonter Silbe entsteht. Es handelt sich demnach um eine morphologische Schreibung. So wird *Ad-similation* zu *Assimilation*. „Je weiter ein Wort nach links fortschreitet, desto wichtiger wird die morphologische Funktion der Geminata. [...] Die integrative Kraft der Geminationsregel nimmt von rechts nach links ab“ (Eisenberg 2011, S. 347). Demnach ist die Geminata in Fremdsuffixen regelmäßiger als zwischen Präfix und Stamm.

„Die markierten Formen von Gelenkschreibungen treten in Fremdwörtern viel seltener auf als die Geminaten. <sch>, <ch> und <ng> gibt es kaum“ (Eisenberg 2006, S. 356). Dafür existieren für den Kernwortschatz ungewöhnliche Geminationsformen wie <zz> in *Pizza* und <z> in *Notizen*, <kk> in *Mokka* neben den heimischen Formen <ck> in *Perücke*, <tz> in *Matratze*. Nicht geminiert wird bei Fremdwörtern, deren Gelenkposition zwischen zwei unbetonten Silben liegt, oder bei betonten Silben, deren Kern sowohl mit gespanntem als auch mit ungespanntem Vokal realisiert werden kann wie *Kredite* (vgl. Eisenberg 2011, S. 343). Manche Graphien kommen auch in bei uns ausgeschlossenen Positionen vor wie der Doppelkonsonant in *Mallorca*, der nicht an der Stelle eines Silbengelenks steht (vgl. Maas 1992, S. 351). Hier wird eine Geminata im Ganzen aus einer anderen Sprache entlehnt und als Internationalismus nicht in die deutsche Schreibung integriert wie *Milliarde*. Bei diesen Beispielen liegt kein Silbengelenk vor und die Konsonantenverdopplung ist systemwidrig. Nichtsdestotrotz wird hier, wenn schon nicht orthographisch, so doch phonologisch durch die „Schwächung vom gespannten Vokal“ (Eisenberg 2011, S. 345) integriert. Andere Entlehnungen hingegen erfahren auch graphematische Integrationsprozesse wie *Sonett* (aus dem Englischen: *sonnet*) (vgl. Eisenberg 2011, S. 345). Es gilt zusammenfassend, „wenn Gelenk, dann Geminata. Das Umgekehrte gilt nicht“ (Eisenberg 2006, S. 357), da manche Konsonantenverdopplung aus der Gebersprache erhalten bleiben. Die Verdopplung von Konsonantenbuchstaben folgt vor allem am Wortende bei morphologisch einfachen Stämmen und in betonten Ableitungssuffixen wie (*Politesse*, *nominell*) im Wesentlichen den Regeln der Kerngrammatik (vgl. Eisenberg 2002b).

## Dehnungsschreibung

Dehnung wird in Fremdwörtern anders realisiert als in Erbwörtern. Im Unterschied zur Schärfungsschreibung, die in Erbwörtern angezeigt werden muss, ist es wichtig herauszustellen, dass Dehnung in Erbwörtern angezeigt werden *kann* und nicht muss. Das Dehnungs-h vor Sonoranten steht in heimischen Wörtern nur in etwa 50% der Fälle und muss nicht zwingend gesetzt werden (Augst 1987, S. 97). Das Dehnungs-h wird in Fremdwörtern nicht verwendet. Auch die Dehnungsschreibung <ie> im Wortstamm kommt nur in Erbwörtern vor. In Erbwörtern gibt es bei der i-Schreibung zwei Grapheme für den Lang- und den Kurzvokal (vgl. Röber 2006, S. 76). In Fremdwörtern finden wir <ie> nur in Suffixen wie *-ie*, *-ier* und *-ieren*. Der Verbalisierer *-ier* wie in *halbieren* ist äußerst aktiv im Deutschen und zählt wohl zu den verbreitetsten Fremdsuffixen des Deutschen überhaupt (vgl. Eisenberg 2006, S. 288). Im Wortstamm allerdings, in dem wir im deutschen Kernsystem typischerweise Dehnungsgraphien vorfinden, gibt es in Fremdwörtern keine *ie*-Schreibung (Maschine) und erst recht kein Dehnungs-h (Thema). Allgemein kann hier angefügt werden, „dass wir in den Fremdwörtern Dehnungsgraphien vor allem bei einigen Derivationssuffixen vorfinden“ (Eisenberg 2011, S. 338) wie *Allee*, *Püree*. Das historisch bedingte Dehnungs-h fehlt in Fremdwörtern (vgl. Munske 1997, S. 86) und es sind fremde Längenzeichen wie <w> in *Bungalow* oder <t> in *Trikot* vorhanden. Dieses Fehlen liegt darin begründet, dass die Dehnungsschreibung im Deutschen nicht unabdingbar ist, sondern eine Hilfestellung für den/die Leser/in darstellt.

Dehnungsgraphien wie der Doppelvokal oder die *ie*-Schreibung in fremden Suffixen haben mit den Dehnungsgraphien in Erbwörtern im Wortstamm gemein, dass sowohl Wortstamm im Erbwort als auch diese fremden Suffixe den Hauptakzent des Wortes tragen und betont sind.

### *Die Auswirkungen der Prosodie auf die Schreibung*

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass prosodische Besonderheiten in Fremdwörtern anscheinend Auswirkung auf die Schreibung haben können. Die Prosodie in Fremdwörtern ist anders als in heimischen Wörtern. Heimische Wörter tra-



gen den Akzent meist auf dem Basismorphem, d. h. Simplizia auf der ersten Silbe (vgl. Eisenberg/Baurmann 1984, S. 17). Bei Fremdwörtern gilt die Regel:

„den Hauptakzent erhält die letzte schwere Silbe. Schwere Silben sind solche mit Langvokal, Diphthong oder Kurzvokal + Konsonant. Nach dieser Regel variiert deshalb die Position des Hauptakzents in Fremdwörtern zwischen letzter, vorletzter und drittletzter Silbe wie in Amne'stie, Hori'zont, Dema'goge, 'Alibi. Hat ein Wort keine schwere Silbe, so erhält die erste Silbe den Hauptakzent, z. B. 'Rokoko. So erklärt sich auch der Akzentwechsel in Jour'nal, Journa'list“ (Munske 1988, S. 55).

Viele Fremdsuffixe – vor allem Latnismen und Gräzismen – werden in der Letztposition betont (vgl. Eisenberg 2002b, S. 129). Diese Suffixbetonung in Fremdwörtern zieht Konsequenzen für die Schreibung nach sich. Durch die Betonung kommt in Fremdsuffixen die ie-Schreibung vor, da hier an den Wortstamm erinnert wird (Theor-ie, spaz-ieren). Zum Vergleich ist anzumerken, dass auch Abkürzungen wie *Studi*, deren Suffix unbetont bleibt, keine ie-Schreibung erhalten. Außerdem finden sich Suffixe mit Schärfungsschreibungen wie *Zigar-ette*, *Etik-ett*, *funktion-ell-e*, *Delikat-esse*. In flektierten Wortformen haben wir bei den Fremdsuffixen bei allen genannten Beispielen der Schärfungsschreibung einen Trochäus am Wortende, so dass das Silbengelenk und damit die Geminat ion wie in der Erbwortschreibung zwischen betonter und unbetonter Silbe zu finden ist. Geminat ion wird demnach ebenso wie in der Erbwortschreibung an einem Silbengelenk zwischen einer betonten und einer unbetonten Silbe, wobei die betonte Silbe sowohl den Haupt- als auch den Nebenakzent des Wortes tragen kann (vgl. Eisenberg 2011, S. 344). Nur in betonten Silben können sich also Geminat ion und Dehnungsschreibung finden. Unbetonte Silben bleiben generell unmarkiert, d. h. ohne Dehnungs- oder Schärfungsschreibung. Es kann also festgestellt werden, „dass Betonungsunterschiede orthographisch von Bedeutung sind“ (Röber 2006, S. 79).

### **Groß- und Kleinschreibung**

Für die Kleinschreibung braucht man im deutschen Sprachsystem keine gesonderten Regeln. Die Großschreibung allerdings ist Mittel zur Textstrukturierung und unterliegt gewissen Regelmäßigkeiten. Die Substantivgroßschreibung bei Fremdwörtern ist konsequent, wobei es auch hier Ausnahmen wie die mögliche Schreibung *e-mail* gibt (vgl. Fuhrhop 2009, S. 37). Aber in der Regel wird die Großschreibung von

Fremdwörtern nach den gleichen Regelmäßigkeiten wie in Erbwörtern vollzogen. Die Großschreibung im Deutschen erfolgt nicht, wie gemeinhin angenommen, nach der Wortart Substantiv, sondern satzintern. Alle Substantive werden in der Position als Kern einer Nominalgruppe großgeschrieben, aber nicht alle Kerne von Nominalgruppen sind Substantive. Der Beispielsatz von Günther & Nünke (2005) verdeutlicht, dass jede Wortart, wenn sie denn an einer bestimmten Position im Satz steht, großgeschrieben werden kann: „Zum Tanzen trug sie das kleine Schwarze nicht so gerne, weil es zu ihrem neuen Ich nicht zu passen schien“ (ebd., S. 4). Die satzinterne Großschreibung ist wie die Großschreibung am Satzanfang ein Mittel zur Strukturierung von Texten und erleichtert somit den Leseprozess. Großgeschrieben wird hierbei der Kern einer Nominalgruppe, wenn diese attributiv erweiterbar ist. Der Kern ist dabei in der Regel das letzte Element einer Nominalgruppe. Alle Substantive, aber auch andere Wortarten können als Kern einer Nominalgruppe vorkommen (vgl. Günther/Nünke 2005, S. 11; 26). Auch Fremdwörter und vor allem fremde Substantive werden in der Position als Kern einer Nominalgruppe großgeschrieben. Die Substantivgroßschreibung von Fremdwörtern ist konsequent und auch die satzinterne Großschreibung wird weitestgehend vollzogen, wobei es hier teilweise Unsicherheiten bei den Schreibenden gibt. Das liegt daran, dass fremde Substantive teilweise als ganze Substantivverbindung entlehnt werden und großgeschrieben werden und dass sie teilweise die Regeln der Gebersprache behalten und die Attribute kleingeschrieben werden. So findet man *High Society*, *Walking Act* und *Ultima Ratio* neben *Pommes frites* und *Status quo*.

Substantive, die in der Gebersprache auch Substantive sind, werden großgeschrieben (vgl. Eisenberg 2011, S. 317). Auch Substantivierungen wie *Chill-out* oder *Sit-in* werden großgeschrieben. Selbst wenn der Entlehnungs- und Eindeutschungsprozess erst am Anfang steht, werden die Regeln zur Großschreibung des deutschen Kernwortschatzes übernommen. Das gilt nahezu flächendeckend für die Substantivgroßschreibung und überwiegend für die satzinterne Großschreibung. Es kommt bei entlehnten Substantivverbindungen und Substantiven mit Attributen mehr darauf an, was in der jeweiligen Gebersprache ein Substantiv ist, als darauf, ob sich ein Wort im Deutschen wie ein Substantiv verhält (vgl. Eisenberg 2011, S. 317).

## Getrennt- und Zusammenschreibung

In der Getrennt- und Zusammenschreibung gibt es viele Überschneidungen bei Erb- und Fremdwörtern, obwohl die Variationsbreite hier groß ist (vgl. Fuhrhop 2011, S. 160). Wir finden Derivationen wie *downloaden* neben *herunterladen* und Komposita wie *Highlight* neben *Gutmensch* zusammengeschrieben. Komposita werden in Erbwörtern fast ausschließlich zusammengeschrieben, während in Fremdwörtern häufig ein Bindestrich steht. Sogenannte „Hybrid-Komposita“ (Fuhrhop 2011, S. 161) enthalten mindestens einen Bestandteil, der ein fremdes Wort ist, und werden somit häufig mit Bindestrich geschrieben wie *Software-Entwicklung* oder *Shooting-Star*. Insgesamt wird die Verwendung des Bindestrichs in Fremdwörtern ähnlich wie in Erbwörtern gehandhabt. Tendenziell sind aber Fugenelemente beispielsweise in Anglizismen seltener zu finden, so dass der Bindestrich in diesen Fällen aus Gründen der Übersichtlichkeit häufiger gesetzt wird (vgl. Eisenberg 2011, S. 318). Der Bindestrich kann als Kompromiss zwischen Getrennt- und Zusammenschreibung verstanden werden und wird von Wörterbüchern oftmals als Dublette angeboten (Beatgeneration/Beat-Generation). Getrenntschreibungen in Fremdwörtern treten auf, wenn der zweite Bestandteil betont ist wie in *Big Brother* (vgl. Eisenberg 2011, S. 319) oder wenn feststehende, syntaktisch-komplexere Begriffe wie *Café au l/Lait* oder *Latte macchiato* entlehnt werden (vgl. Fuhrhop 2011, S. 160). Grundsätzlich werden Getrennt- und Zusammenschreibung in der Erb- und Fremdwortschreibung ähnlich gehandhabt (vgl. Eisenberg 2006, S. 286). Der Bindestrich tritt in Fremdwörtern allerdings häufiger auf als in Erbwörtern, wie beispielsweise bei substantivierten Anglizismen aus Verbindungen von Verb und Adverb wie *Come-back* oder *Take-off*.

Fremdwörter treten häufiger in der Grundform als in flektierten Formen auf und werden dann zusammengeschrieben. Sätze wie *ich loade down* finden wir viel seltener als Sätze wie *ich möchte etwas downloaden*. Insgesamt kann man sagen, dass es – vor allem bei Verben mit trennbarem Erstglied – „eine Tendenz zur Vermeidung von finiten Verbformen zugunsten von infiniten gibt“ (Weingarten 2006, S. 57).

## **Morphologische Konstantschreibung**

Morpheme bleiben in der Erbwortschreibung auch nach Flexion oder Wortbildung erhalten oder erkennbar (Hund – Hunde; Ball – Bälle). Die morphologische Konstantschreibung finden wir in Erbwörtern, aber auch in Fremdwörtern. Fremdwörter, die in der Gebersprache einen abweichenden Plural bilden, übernehmen beispielsweise gemeinhin eine Pluralform des deutschen Sprachsystems. Im Englischen findet man *baby – babies* und im Deutschen *Baby – Babys*. Die morphologische Konstantschreibung hängt aber auch vom Integrationsgrad der Wörter ab. So taucht die Geminatio <tt> in der flektierten Form *die fitte Mannschaft* auf, nicht aber in der unflektierten Form *fit*. Insgesamt wird das Prinzip der Morphemkonstanz zumindest in weit integrierten Fremdwörtern recht regelmäßig vollzogen.

## **Zusammenfassender Vergleich der Erb- und Fremdwortschreibung**

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Geminatio in Fremdwörtern weitestgehend regelmäßig wie in Erbwörtern an der Position von Silbengelenken vollzogen wird. Andererseits tauchen sowohl das silbeninitiale h als auch das Dehnungs-h in Fremdwörtern nicht auf. Folgende Tabelle bietet eine Übersicht über Phänomene der Fremdwort- und Phänomene der Erbwortschreibung im Vergleich.

**Tabelle 5: Vergleich verschiedener orthographischer Phänomene der Erb- und Fremdwortschreibung**

	Erbwortschreibung	Fremdwortschreibung
Gemination am Silbengelenk	+	+
Dehnungs-h	+	-
ie-Schreibung im Suffix	-	+
ie-Schreibung als Dehnungsmarkierung im Wortstamm	+	-
Silbeninitiales h	+	-
Substantivgroßschreibung	+	+
Zusammenschreibung von Komposita	+	(+)
Morphologische Konstantschreibung	+	(+)

Wenn in der Tabelle bei Fremdwörtern ein <-> eingetragen ist, so bleibt natürlich die Frage, welche Phänomene stattdessen in Fremdwörtern zu finden sind. Wie wird Dehnung in Fremdwörtern realisiert und wie erfolgt die Schreibung, wenn zwei Silbenkerne aufeinander treffen und im Deutschen ein silbeninitiales h steht?

Zum silbeninitialen h ist anzumerken, dass dieses in Fremdwörtern nicht existiert. Wenn in einem Fremdwort zwei betonbare Vokale aufeinandertreffen, wird kein *h* dazwischen gesetzt. Bei einigen Sprecher/innen ist ein glottaler Laut zwischen den Vokalen bei Wörtern wie *naiv* [na.ʔɪf] und *Theater* [te.ʔa.tə] zu hören, meistens jedoch treffen die Vokale unmittelbar aufeinander wie in *Chaos* [ka.ɔs] und es kann von einem sogenannten Hiat gesprochen werden.

„In seinen unterschiedlichen Ausprägungen ist der Hiat ein typisches phonotaktisches Kennzeichen traditioneller Fremdwörter. Er liegt vor, wenn zwei zu verschiedenen Silben gehörende Vokale unmittelbar und damit ohne dazwischenliegende Schließbewegung aufeinanderfolgen“ (Eisenberg 2011, S. 202).

Die Lautfolge „Hiat“ selbst ist also auch ein Hiatus und markiert unmittelbar vor oder nach einer betonten Silbe ein Wort als fremd, da im Deutschen die Vokalverbindungen meistens durch ein silbeninitiales h überbrückt werden wie bei *Ruhe* oder ein glottaler Verschlusslaut wie in dem Wort *zuende* zu finden ist. Ein silbentrennendes h ist in der Fremdwortschreibung nicht funktional, da in Wörtern mit Hiatus wie *Chaos* keine Reduktionssilbe vorliegt und somit der entsprechende Vollvokal viel eher als Kern einer eigenen Silbe erkannt wird als beispielsweise das Schwa der Reduktionssilbe wie in *Rehe* (vgl. Eisenberg 2011, S. 337). Ein silbeninitiales h füllt in Erbwörtern demnach den Anfangsrand der Reduktionssilbe, damit diese als solche erkennbar ist. In Fremdwörtern taucht es nicht auf, weil es nicht nötig ist, den zweiten Vokal als Silbenkern zu markieren, denn dieser ist als Vollvokal erkennbar, da es beispielsweise auch zu Akzentverschiebungen kommen kann (*Cháos* – chaótisch).

Auch die ie-Schreibung als Dehnungsmarkierung im Wortstamm sowie das Dehnungs-h finden wir nicht in Fremdwörtern. Stattdessen steht hier ein einfaches <i> wie in *Lawine* und es steht kein <h> nach langem Vokal vor Sonoranten wie in *Regal*. Wenn überhaupt kann man in Fremdwörtern nur bei den Graphemkombinationen <ee> wie in *Exposee* und <ie> im Auslaut wie bei *Hysterie* und als Verbalisierungssuffix *ier/isier/ifizier* von einer systematischen Dehnungsmarkierung sprechen (vgl. Eisenberg 2006, S. 355). Dehnungsgraphien in Fremdwörtern können insgesamt nicht als einheitlich beschrieben werden – Schreibungen wie *Exposee*, *Baiser*, *Sorbet* existieren nebeneinander. Spezielle Dehnungsgraphien in Fremdwörtern müssen als Besonderheiten in den Phonem-Graphem-Korrespondenzen gelernt werden. Dehnung wird in Fremdwörtern häufig mit einer Graphemfolge realisiert. Wir finden hier vor allem das Dehnungs-t in Gallizismen nach den Buchstaben a, e, i, o, ou und ü in *Etat*, *Filet*, *Petit*, *Trikot*, *Ragout* und *Débüt*. Eine andere Möglichkeit der Dehnung von Vokalen in Fremdwörtern ergibt sich durch Vokalkombinationen, die teilweise zunächst wie Diphthonge aussehen wie *ee*, *ea*, *au*, *eau*, *oo*, *ou* und *eu* in Wörtern wie *Teenager*, *Beat*, *Sauce*, *Plateau*, *Boom*, *Tour* und *Milieu*. Diese Dehnungsschreibung durch scheinbare Diphthonge ist aber nur als Tendenz zu sehen und kann ebenso als Besonderheit in der Graphem-Phonem-Korrespondenz der Fremdwortschreibung, die gelernt werden müssen,

aufgefasst werden. Allerdings ist die Nichtmarkierung der Vokallänge in Fremdwörtern wie in *Juwel* eher eingehalten als in Erbwörtern, in denen in der Hälfte der Fälle das Dehnungs-h steht (vgl. Munske 1997, S. 86). Der Bereich der Dehnung in Fremdwörtern ist aber noch nicht ausreichend erforscht, so dass hier nur Ansätze einer möglichen Systematisierung geboten werden können.

Auch wenn man bei der Fremdwortschreibung – vor allem durch wenig Forschungsliteratur – immer wieder an Punkte stößt, die beispielsweise als besondere Graphem-Phonem-Korrespondenzen auswendig gelernt werden müssen, so kann man doch feststellen, dass es Bereiche in der Fremdwortschreibung gibt, die sich systematisch verhalten, wie aus Tabelle 5 hervorgeht.

### 3.2.3 Fremdwörter im Sprachwandel

Bei Fremdwörtern handelt es sich also um einen spezifischen Teil des deutschen Wortschatzes, der besonders in lautlicher, morphologischer und orthographischer Hinsicht vom sogenannten Erbwortschatz abweicht (vgl. Munske 1983). Gleichzeitig gibt es ehemalige Fremdwörter, die sich komplett an die Erbwortschreibung angepasst haben. So zum Beispiel das Wort „Crème/Creme“, das im Duden (2010) schon mit den zusätzlich möglichen Schreibungen „Krem/Kreme“ aufgeführt wird, die keine strukturellen Auffälligkeiten mehr aufweisen. Der Fokus wird in diesem Kapitel auf dem Sprachwandel der Fremdwörter bezüglich der Schreibung liegen. Es gibt oftmals einen Loyalitätskonflikt zwischen dem Bemühen, Schreibungen zur Vereinfachung dem einheimischen Wortschatz anzugleichen, und der Loyalität zu jenen Sprachen (meistens Lateinisch, Griechisch, Französisch, Englisch), aus denen das Wort entlehnt wurde und denen unsere Kultur historisch und gegenwärtig verpflichtet ist (Munske 1987, S. 76).

Fremdwörter unterliegen genau wie andere Wörter des deutschen Wortschatzes dem Sprachwandel. Sowohl Integrationsprozesse als auch Entlehnungsprozesse fallen unter Sprachwandel. „Die Alltagssprache neigt dazu, fremdsprachliche Wörter den deutschen Aussprachegesetzen anzupassen“ (Duden 2010, S. 20). Angleichungsprozesse werden in Aussprache, Akzent und Schriftbild vollzogen. Manchmal

werden auch Pluralformen oder das Geschlecht nach möglicher deutscher Entsprechung wie *die E-Mail*, die genau wie *die Post* den femininen Artikel trägt, eingedeutscht (vgl. Duden 2010, S. 20f.). Wörter können auch über die Sprachgrenzen hinweg getragen werden, um schließlich als Rückentlehnungen zurückzukommen. „Wörter, die zu einer bestimmten Zeit aus einer Sprache in eine andere übernommen wurden, finden zu einem späteren Zeitpunkt wieder den Weg zurück, wobei sie in der Regel sowohl formal wie inhaltlich modifiziert auftreten“ (Duden 2010, S. 31). „Bei den verschlungenen Wegen von Wörterwanderungen kommt es gar nicht selten vor, dass ein Wort entlehnt wird und nach einiger Zeit als Fremdwort zurückkehrt“ (Eisenberg 2011, S. 36). Diese Rückentlehnungen weisen dann trotzdem fremde Merkmale auf und sind als Fremdwörter zu bezeichnen. Viele Anglizismen lassen auch häufig ihre romanischen Wurzeln erkennen und treten als Angloromanismen auf wie *commercial* und *Publicity* (vgl. Eisenberg 2011, S. 46). Andererseits gibt es im 17. Jhdt. im Deutschen Wörter, die aus dem Französischen entlehnt wurden, aber von ihrer jüngsten Vergangenheit her als Italianismen anzusehen sind (vgl. Eisenberg 2011, S. 66).

Sprachwandel gibt es nicht nur bei Fremdwörtern, sondern auch bei Erbwörtern, wie z. B. im grammatischen Bereich bei der Form des Genitivs von *des Nachts*.

„Der Genitiv des femininen Substantivs *die Nacht* heißt bekanntlich *der Nacht*, auf keinen Fall jedoch *des Nachts*. Dennoch konnte sich *des Nachts* in einer bestimmten Bedeutung einbürgern analog zu den semantisch ähnlichen Ausdrücken *des Morgens*, *des Mittags*, *des Abends*, die allesamt Maskulina sind“ (Keller 2008, S. 86).

Der Zustand einer Sprache ist demnach niemals statisch, sondern diese befindet sich stetig in Veränderungsprozessen. Diesen Veränderungsprozessen unterliegen auch Fremdwörter, die sich ebenfalls ändern, aber oftmals noch die Signatur der Kultur und der Zeit, aus der sie kommen, tragen (vgl. Duden 2010, S. 32).

Fremdwörter verändern sich oftmals, wenn sie über längere Zeit in der deutschen Sprache existieren. Aber schon bei dem Vorgang der Einlehnung kommt es beispielsweise bezüglich des Geschlechts und der Pluralendung zu Prozessen der Eindeutschung. Das Geschlecht von Fremdwörtern orientiert sich oft an heimischen Entsprechungen. *La poudre* wird zu *der Puder*, weil wir *der Staub* sagen. Außerdem



kann man sagen, dass die Endung -e oft als weiblich empfunden wird (Courage, Garage) (vgl. Mackensen 1972, S. 14). Auch deutsche Pluralendungen sind häufig in Fremdwörtern zu finden. „Wir geben griechischen Substantiven so unbedenklich die Mehrzahlendung -en wie lateinischen (*Dramen, Themen, Verben, Firmen, Villen*) oder italienischen (*Konten*); andere kennzeichnen wir durch unser Plural-e (*Kavalierre, Matadore, Telefone*), noch andere lauten wir auf unsere Art um (*Kardinäle, Kanäle, Kapläne*)“ (Mackensen 1972, S. 14). Aus dem englischen Plural *cakes* haben wir bei der Einlehnung kurzerhand den Singular *Keks* gebildet. Wir finden auch andere deutsche Endungen in Fremdwörtern wie beispielsweise -er in *Tapezier-er*. Es kommt demnach zu Mischbildungen, die auch Hybridbildungen genannt werden. Neben den deutschen Endungen, die in fremden Substantiven zu finden sind, gibt es auch deutsche Präfixe, die vor fremde Verben gehängt werden (*aus-flippen, ein-quartieren*). Es ist ebenso umgekehrt denkbar, dass fremde Affixe sich an heimische Stämme setzen. Bei diesen Hybridbildungen „ermöglichte der langsame Verfall alt-sprachlicher Kenntnisse auch im Kreise der Fachsprecher immer gewagtere Sprachspiele; etymologische Bezüge wurden verschleiert und damit eine ungemeine Zunahme der Hybrid-, d.h. Mischbildungen eingeleitet“ (Mackensen 1972, S. 17). Es kommt zu sogenannten Kunstwörtern, die aus Fremdwörtern gebildet werden. *Variola* bezeichnet in der Medizinersprache die Pockenkrankheit und wurde aus dem lateinischen Begriff *variare* gebildet, der so viel wie *sprengeln* bedeutet. Auch in der Reklame werden viele Kunstwörter gebildet und es häufen sich auch immer mehr sog. Klappwörter wie beispielsweise *Brunch*, das aus *Breakfast* und *Lunch* gebildet wurde (vgl. Mackensen 1972, S. 19). Die „künstliche Herstellung von Fremdwörtern hat das etymologische Gespür unserer Sprecher schrumpfen lassen“ (Mackensen 1972, S. 20). Da aber die diachrone Perspektive, die sich der Herkunft und Etymologie der Fremdwörter widmet, für die Schreibenden keine so große Rolle spielt, ist diese Tendenz, was den korrekten Gebrauch der deutschen Orthographie betrifft, unbedenklich. Um den teilweise übertriebenen Gebrauch von Fremdwörtern zu verulken, entstanden im 18. Jahrhundert Hybridbildungen wie *Pfiff-ikus*. Hier setzte man an den *Pfiff* des Vogelstellers die gelehrte Endung -ikus, um einerseits gelehrig zu wirken und vor allem um Kritik an den Herrschenden zu üben und diese zu veralbern (vgl. Mackensen 1972, S. 51). Neben diesen Wortneubildungen

gibt es auch Lehnübersetzungen wie *brandneu* von *brandnew* oder *Schnappschuss* von *snapshot* (vgl. Mackensen 1972, S. 15). Manchmal werden einem Wort auch neue Bedeutungen hinzugefügt. So stammt die Bedeutung des Wortes *Demonstration* als Bekundung einer politischen Stellungnahme aus dem Englischen, während das Wort aus dem Lateinischen in seiner Bedeutung *Demonstration*=*Darlegung* schon vorher im Deutschen existierte (vgl. Mackensen 1972, S. 82f.).

Ein Beispiel für Sprachwandel in jüngster Zeit ist die Einführung von Kurzwörtern und Ableitungen auf finalen Vollvokal. Das Deutsche hat als neues Ableitungssuffix das -i entwickelt (Compi, Brummi, Studi) (vgl. Wegener 2010, S. 99). Der Vorteil dieses Suffixes ist es, dass im Gegensatz zu manchen Langformen wie beispielsweise *Student* die trochäische Struktur des Deutschen befolgt wird. Diese neuen Kurzwörter sind gut auszusprechen und durch die Schallfülle der Vollvokale für Hörer/innen gut zu verstehen (vgl. Wegener 2010, S. 100f.). Adjektive, die auf einen Vollvokal enden wie *easy*, *heavy*, *lucky*, werden auch in ihrer attributiven Verbindung mit einem Substantiv nicht flektiert, da ansonsten zwei unbetonte Silben aufeinander folgen würden (vgl. Zifonun 2002, S. 5). Die Struktur KVKV (Konsonant – Vokal – Konsonant – Vokal) bleibt also auch hier erhalten. Andere Beispiele auf morphologischer Ebene, die ebenfalls Vereinfachungen vor allen Dingen bei Erbwörtern, aber auch bei Fremdwörtern darstellen, sind: „Abbau der Konjunktivmarkierung“, „Rückgang der starken Verben“, „Abbau der Genitivmarkierung am Substantiv“ (Eroms 2007, S. 52). Sprachwandel geschieht zu jeder Zeit.

„Was wir als Sprachverfall wahrnehmen [sic!] ist zu einem erheblichen Teil der allgegenwärtige Sprachwandel [...]. Dabei sind wir uns nicht bewusst, dass die systematischen Fehler von heute mit hoher Wahrscheinlichkeit die neuen Regeln von morgen sind“ (Keller 2008, S. 81). Jeder Sprachwandel beginnt mit Fehlern oder Konventionen, die übertreten werden. Diese immer wieder auftretenden Fehler können dann zu neuen Regeln bzw. Konventionen führen. „Neuerungen, gleich welcher Art, sind zunächst Gefährdungen des Systems und ihre Integration muss gewisse Hemmschwellen überwinden“ (Eroms 2007, S. 45). Aus diesem Grund werden die Fehler zunächst als Verfall der Sprache deklariert. Diese Konventionen, die verletzt werden, beziehen sich vor allen Dingen auf die Orthographie. Bedeutungswandel

wird meistens von dem/der Sprachnutzer/in nicht so stark bemerkt (vgl. Keller 2008, S. 84). Der Bedeutungswandel bezieht sich zumeist nicht auf einen tatsächlichen Regelverstoß, sondern auf einen eingeschränkten Gebrauch oder eine Fokussierung auf einen gewissen Referenzbereich.

Keller (2008) vermutet einen Sprachwandel, der sich momentan im Prozess befindet, in Bezug auf die Einführung von *son* und *sone* als unbestimmte Demonstrativartikel, die es im Deutschen nicht gibt. Verwendet wird der Demonstrativartikel in Sätzen wie „Son Ding hab ich noch nie gesehen.“ Hier könnte eine Lücke im System der deutschen Sprache geschlossen werden, da es bis jetzt zwar einen unbestimmten Artikel (ein, eine) und einen bestimmten Demonstrativartikel (dieser, diese, dieses), aber eben noch keinen unbestimmten Demonstrativartikel gibt (vgl. Keller 2008, S. 87f.). „Sprachzustände sind keine Endzustände, sondern flüchtige Episoden in einem potentiell unendlichen Prozess kultureller Evolution“ (Keller 2008, S. 92). Durch Eindeutschungsversuche verändern sich Fremdwörter im Allgemeinen schneller als Wörter des Kernwortschatzes, so dass hier der Sprachwandel gehäuft Aufmerksamkeit bekommt (vgl. Eisenberg 2011, S. 5). Trotzdem ist zu konstatieren, dass die Menge der konstanten Merkmale in der deutschen Sprache beträchtlich größer ist als die Merkmalsmenge des aktuell Veränderlichen (vgl. Braun 1997, S. 2). Das aktuelle System der deutschen Orthographie lässt sich demnach trotz Sprachwandel beschreiben und es ist sinnvoll, Erwerbsprozesse der deutschen Rechtschreibung, zu der auch die Fremdwörter gehören, zu untersuchen, da Veränderungen vorkommen, aber der Großteil der deutschen Schriftsprache gleich bleibt.

### **3.2.4 Integration und Transferenz**

Wenn Fremdwörter aus anderen Sprachen in die deutsche Sprache übernommen werden, gibt es zwei Möglichkeiten, mit ihnen zu verfahren, die Integration und die Transferenz, die beide Konsequenzen für die Schreibung der Fremdwörter haben.

Bei den Begriffen Transferenz und Integration handelt es sich um Termini der Sprachkontaktforschung. Transferenz ist die „Übernahme von Elementen, Merkmalen und Regeln aus einer anderen Sprache“ (Clyne 1975, S. 16). Sowohl der Prozess

als auch das Ergebnis der Übernahme werden Transferenz genannt (vgl. Eisenberg 2011, S. 90). Integration hingegen steht für die Beseitigung von Fremdheitsmerkmalen auf phonologischer, graphematischer und morphologischer Ebene (vgl. Clyne 1975, S. 37) und kann auch als „ausdrucksseitige Anpassung oder Ersatz solcher Transferenzen entsprechend den Mustern der Empfängersprache“ (Munske 1983, S. 563) bezeichnet werden. Der Grund für die Integration von Fremdwörtern ist, „dass ein bestimmter Aspekt in der Schreibung nach der Quellsprache gegen die heimische Orthographie verstößt“ (Neef 2003, S. 118). Durch fortschreitende Assimilation kann dieser Verstoß dann immer weiter beseitigt werden. Meistens vollzieht sich die Integration als Bewegung auf das Kernsystem zu. Manchmal zeigen sich aber durch die Fremdwörter auch strukturelle Veränderungen und es entwickeln sich sogenannte „strukturelle Epizentren“ (Eisenberg 2001, S. 183). Das sind stabile Bestandteile der Peripherie des Wortschatzes. Die s-Flexion hat anscheinend den Status eines Epizentrums für Fremdwörter, die nicht weiter integriert werden können. Gleichzeitig hat sie aber auch den Status eines Durchgangstyps, denn viele Fremdwörter werden zunächst einfach mit s-Plural entlehnt und werden dann zunehmend eingedeutscht (vgl. Eisenberg 2001, S. 206).

Fremdwörter werden fast nie ausschließlich über die gesprochene Sprache aufgenommen (Munske 1987, S. 78), sondern kommen auch zu einem großen Teil über die geschriebene Sprache zu uns. Insgesamt kann man sagen, dass die Integration in der Aussprache schneller vorangeht als in der Schriftsprache. Manche Autoren halten es für sinnvoll, Fremdwörter graphisch anzugleichen, wenn das Fremdwort nur noch in seiner Schreibung als Fremdwort erkennbar ist wie in *These* (vgl. Nerius 2007, S. 128), wobei Rechtschreibreformen gut durchdacht werden müssen und radikale Reformen, die stark von den bisherigen Rechtschreibtraditionen abweichen, vermutlich nicht von den Schreibenden angenommen werden. Die frühere Tendenz zu einer deutlicheren Integration wurde eher aufgehoben und die Toleranz für Schreibvarianten hat zugenommen (vgl. Fuhrhop 2011, S. 147; 154).

Wenn ein/e Sprecher/in ein fremdes Phonem hört, kann er/sie versuchen, es zu übernehmen und zu imitieren, womit das Phoneminventar der Empfängersprache ausgeweitet wird. Diese Übernahme wird dann als Transferenz bezeichnet. Beim

Vorgang der Integration dagegen würde der fremde Laut als fremd identifiziert werden und dann durch einen ähnlichen, heimischen ersetzt werden, weil es das Phonem in der Empfängersprache nicht gibt (Substitution). So wird beispielsweise das englische und im Deutschen nicht existente Phonem /θ/ teilweise durch /s/ ersetzt wie bei *Thriller* [srɪlə]. Es wird eine Systemlücke mit einem heimischen Phonem gefüllt. Eine häufige Integrationsart sind Dehnungen. Diese Quantitätsveränderungen der Vokale finden sich oftmals in französische Entlehnungen wie in „étude/Etüde“ (vgl. Volland 1986, S. 39). Der Vokal der zweiten Silbe wird im Französischen kürzer ausgesprochen als im Deutschen – /y/ wird im Deutschen zu /y:/. Es kann auch zu Qualitätsänderungen in der Vokalartikulation kommen. So wird *chic* [ʃik] zu *schick* [ʃɪk]. Im phonologischen Bereich werden „Integrationen [...] vom Sprecher mehr oder minder automatisch und unbewußt vollzogen“ (Volland 1986, S. 77). Auch in der Akzentstruktur werden viele Fremdwörter nach deutschem Muster integriert. „Integration auf graphematischer Ebene erstreckt sich [...] über einen längeren Zeitraum“ (Volland 1986, S. 116) als auf der phonologischen Ebene, auf der die Integration viel schneller vonstattengeht. Eine graphematische Integration spricht für einen hohen Integrationsgrad eines Wortes, denn „eine dauerhafte Änderung der Schreibweise [kann] vom einzelnen Sprecher überhaupt nicht initiiert werden“ (Hausmann 2008, S. 72), sondern nur von richtungsweisenden Gremien festgelegt werden, um sich überindividuell zu etablieren. Im jetzigen Zeitalter der Schriftlichkeit werden graphematische Integrationen immer weniger (vgl. Augst 1977, S. 76). Im deutschen Wortschatz existieren graphematische Transferenz (<ou>, <ai>) und Integration (<u>, <ä>) nebeneinander. Graphematische Transferenzen erschweren die Orthographie, „haben aber keine Umstrukturierungen deutscher Rechtschreibregeln zur Folge“ (Volland 1986, S. 173). Integrationen, d. h. Veränderungen an einer Stelle des Netzes – denn Wörter sind in Hinsicht auf ihre Bedeutung und Form miteinander vernetzt – wirken sich unweigerlich auf Veränderungen an einer anderen Stelle des Netzes aus (vgl. Eisenberg 2011, S. 128). Die neue Schreibweise für das Wort *Friseur* ist *Frisör*. Zeitgleich sind Integrationen bei ähnlichen Wörtern festzustellen. So findet sich mittlerweile auch die Schreibweise *Schofför* neben *Chauffeur*. Während graphematisch eine Integration stattfindet, bleibt die Akzentstruktur abweichend. Es werden oftmals nicht nur vereinzelte Wör-

ter weiter integriert, sondern Änderungen im Einzelfall ziehen häufig Änderungen im System bei ähnlichen Wörtern nach sich. Das ist sinnvoll, damit das orthographische System als System sichtbar bleibt.

Die regelhafteste Integration von Fremdwörtern ist die Groß- und Kleinschreibung. Die Großschreibung von Substantiven wird oftmals sofort vollzogen und gilt als generalisiert (vgl. Meisenburg 1992, S. 52). Trotzdem werden häufig fremde Merkmale und Elemente aus der Gebersprache in die Empfängersprache übernommen. Mit Beginn der Entlehnung kann ein langer Integrationsprozess ausgelöst werden (vgl. Hausmann 2008, S. 70). Hausmann (2008) untersuchte die Integrationsprozesse englischer Verben im Deutschen und konnte feststellen, dass die deutsche Perfektmarkierung englischer Verben „bei häufig verwendeten Verbformen am stärksten ausgeprägt“ (ebd., S. 82) ist. Frequenz spielt demnach für den Integrationsprozess eine wichtige Rolle.

Neben der Substantivgroßschreibung wird auch häufig die Endung der Verben übernommen (vgl. Heller 2002, S. 192). „Integrationsschritte bei der Schreibung werden [...] häufig morphologisch erzwungen, etwa wenn aus *Papier ist recycled* bei Flexion des partizipialen Adjektivs *recyceltes Papier* wird“ (Eisenberg 2011, S. 365). Flexionsmorpheme des Kernbereichs der deutschen Orthographie werden demnach auch für den Fremdwortbereich übernommen. So werden deutsche Infinitivendungen ohne Schwierigkeiten an fremde Verben gehängt (to chat – chatten) und auch die Konjugationsendungen sind sowohl in fremden als auch in nativen Verben gleich.

Außerdem erfolgt auch in der Aussprache eine Assimilation an den Kernbereich und fremde Phoneme werden durch heimische ersetzt. Phonologische Integration hängt stark davon ab, „wie kompetent der einzelne Sprecher im Englischen ist“ (Hausmann 2008, S. 88), wenn Englisch die Gebersprache für das betreffende Fremdwort ist. Bei guten Fremdsprachenkenntnissen der Gebersprache werden die Wörter phonologisch kaum integriert. Für die Sprechenden bietet sich so die Möglichkeit, ihre Fremdsprachenkenntnisse unter Beweis zu stellen. Gerade Anglizismen behalten auch häufig ihre fremde Lautung und werden nicht integriert. Bei weniger

Fremdsprachenkenntnissen werden Phoneme und Grapheme, die im Deutschen nicht existieren, in der Regel substituiert wie beispielsweise die französischen Nasalvokale, die im Deutschen häufig durch /*ä*/ wie in Restaurant oder /*ö*/ wie in Balkon ersetzt werden (vgl. Heller 2002, S. 192f.).

Meist werden die Begriffe Verdeutschung oder Eindeutschung mehr oder weniger synonym für Integration genutzt. Verdeutschung hat zum Ziel, ein Wort der Form nach den orthographischen Gesetzmäßigkeiten des Kernwortschatzes anzupassen, während die Bedeutung des Fremdwortes erhalten bleibt. Eindeutschung bezieht sich auf eine partielle Integration, die auf verschiedenen Ebenen wie der phonologischen, graphematischen oder morphologischen Ebene stattfindet (vgl. Eisenberg 2011, S. 129f.). Auch sogenannte Eindeutschungen sollen hier als Formen der Integration angesehen werden. Ob und wie die Fremdwörter integriert bzw. „verdeutscht“ werden, hängt davon ab, wie nahe das System, aus dem entlehnt wurde, dem Deutschen ist. Es gibt demnach unterschiedliche Integrationsgeschwindigkeiten. Es ist außerdem möglich, „daß der Grad der Integration auf verschiedenen Ebenen linguistischer Beschreibung differiert“ (Wienhold 1979, S. 105).

Die phonologische Integration ist – wie gesagt – in der Regel schneller als die graphematische oder morphologische. Die beiden letztgenannten Ebenen verlaufen bei der Integrationsgeschwindigkeit eher parallel. Die graphematische Integration stagniert seit den letzten hundert Jahren, da bei Fremdwörtern die Integration auf schriftlicher Ebene viel länger als auf lautlicher dauert. Bei Fremdwörtern aus dem Deutschen ähnlichen Sprachen wird die Integration hinausgezögert und die fremde Schreibweise bleibt über einen längeren Zeitraum erhalten. Das trifft vor allen Dingen auf Sprachen mit lateinischem Alphabet zu, bei denen meistens die ganze Segmentfolge übernommen wird (vgl. Fuhrhop 2009, S. 32).

Das Deutsche ist eine Sprache mit einem relativ tiefen Schriftsystem, d. h., dass die Lautnähe, die vor allem bei flachen Systemen zu finden ist, von anderen Prinzipien wie beispielsweise dem morphologischen Prinzip überlagert wird (vgl. Meisenburg 1992, S. 49). Tiefe Schriftsysteme im europäischen Raum sind beispielsweise das Englische, das Französische und das Deutsche, die drei großen Sprachen Europas,

die ihre Schreibweisen gegenseitig stützen (vgl. Munske 1997, S. 101; 152ff.). In diesen Sprachen erfolgt die Integration der Fremdwörter nur schrittweise und viele fremde Merkmale bleiben weiterhin erhalten, während in jüngeren Sprachen Integration der Normalfall ist und es keine so engen Loyalitätsbeziehungen zur eigenen Sprachtradition gibt (vgl. Munske 1997, S. 160ff.) Deutsch, Englisch und Französisch werden im hohen Maße „historisch“ geschrieben (vgl. Eroms 2007, S. 51). „‘Flache Schriftsysteme‘ sind dagegen direkt an der lautlichen Oberflächenstruktur orientiert und bilden also auch morphophonemische Alternanz ‚lautgetreu‘ ab“ (Meisenburg 1992, S. 49) und es ist leichter möglich Fremdwörter phonologisch und graphisch anzupassen. Das Spanische, Tschechische und Türkische sind Beispiele für solche flachen Schriftsysteme (vgl. Meisenburg 1992, S. 51). So wird im Spanischen *teatro* geschrieben, während im Deutschen *Theater*, im Englischen *theatre/theater* und im Französischen *théâtre* die *th*-Schreibung erhalten bleibt. Die verschiedenen europäischen Sprachen machen demnach entweder die Herkunft eines Wortes sichtbar oder vermitteln die Eigenständigkeit der eigenen Sprache.

„Das in Sprachgemeinschaften allgemein verbreitete Schwanken zwischen dem Ausdruck sprachlicher (und folglich auch graphischer) Eigenständigkeit einerseits und der Demonstration von Zugehörigkeit zu übereinzelsprachlich definierten Gemeinschaften mit internationaler Verständigung andererseits prägt auch den Bereich der Fremdwortschreibung, in dem eine angepaßte Graphie Eigenständigkeit, Originalschreibungen dagegen ‚Internationalität‘ signalisieren können“ (Meisenburg 1992, S. 62).

Dieser Balanceakt zwischen Eigenständigkeit und Internationalität muss bei allen Fremdwörtern, die in die deutsche Sprache entlehnt werden, von den Sprachnutzer/innen neu ausgelotet werden. Tendenzen von Integration und Transferenz konnten von Munske (1983) beobachtet werden. „Es scheint, daß sich Fremdheitsmerkmale in Fremdwörtern einerseits gegenseitig stützen, daß jedoch andererseits eine Integration andere nach sich zieht“ (Munske 1983, S. 590). Auf einen einmal begonnenen Integrationsprozess folgen demnach weitere Assimilationen und Substitutionen. Andererseits bleiben aber auch Fremdheitsmerkmale erhalten und stabilisieren sich gegenseitig.



„Stellt man Transferenzen und Integrationen gegenüber, so überwiegen die Integrationsmöglichkeiten auf den verschiedenen Ebenen gegenüber den Transferenzen. Auf allen Ebenen ist die deutsche Sprache in der Lage, fremde Elemente, Merkmale und Regeln zu beseitigen und damit anzupassen“ (Volland 1986, S. 175).

Auch wenn bei vielen Fremdwörtern Fremdheitsmerkmale beseitigt werden und somit ihre Schreibung keine großen Probleme mehr verursacht, gibt es doch eine Menge an Übernahmen von fremden Elementen aus anderen Sprachen. Diese fremden Elemente, die sich oftmals gegenseitig festigen und auf diese Weise als stabile Merkmale bezeichnet werden, können und müssen für eine korrekte Verschriftung von Fremdwörtern gelernt werden. Bei der Fremdwortschreibung handelt es sich weitestgehend um ein System, das bestimmte Merkmale ausbildet und so gelernt werden kann.

### **3.2.5 Reformvorschläge im Bereich der Fremdwortschreibung**

Seit langem gibt es in der deutschen Sprache immer wieder Reformbemühungen bezüglich der Fremdwortorthographie, die den Schreibenden den Umgang mit dem als unsystematisch geltenden Gebiet der Fremdwortschreibung erleichtern sollten. Warum aber reichen Reformen und solche Bemühungen bis in die heutige Zeit? Und welchem Zweck dienen sie? Eine Reform richtet sich gegen die Unökonomie und historischen Relikte in der Fremdwortorthographie (vgl. Munske 1987, S. 82) und ist als Ausdruck einer starken Loyalitätsbeziehung zur eigenen Sprache zu verstehen. Sie dient also den Sprachnutzenden zur Vereinfachung. Lange Zeit wurde auch aus sprachpuristischen Gründen eine Reform der Fremdwortschreibung befürwortet und „gegen den phonologischen, graphematischen und morphologischen Mischcharakter einer Sprache“ (Munske 1987, S. 82) gekämpft, wobei Vertreter/innen dieser Position heutzutage nicht mehr so häufig auftreten. In diesem Kapitel soll vor allem beantwortet werden, wie Reformen aussehen, welchem Zweck sie dienen und natürlich ob diese Reformbemühungen überhaupt durchführbar sind und ob sie als sinnvoll betrachtet werden können.

Laut Nerius (2007) herrschte bis weit in die Neuzeit in Deutschland bezogen auf die Orthographie eine große Uneinheitlichkeit und viele Schreibende handelten oftmals

unter der Prämisse, dass ein jeder so schreibe, wie er es verstehe, was zu einer Unzufriedenheit vor allem bei den Buchdruckern und höheren Lehranstalten führt. Mit Gründung des Deutschen Reichs 1871 wurden somit die Rufe nach einer einheitlichen Orthographie immer lauter, so dass die I. Orthographische Konferenz 1876 einberufen wurde, die allerdings wegen zu weitgehender Forderungen im phonetischen Bereich als gescheitert bezeichnet werden kann (vgl. Nerius 2007, S. 344). Danach wurden wieder die vorhandenen Schulorthographien jedes einzelnen Landes genutzt. Obwohl politische Gründe, die Gründung des Deutschen Reichs, und pädagogische Gründe wie die notwendige Systematisierung und Vereinfachung der Regeln für eine Vereinheitlichung der deutschen Orthographie sprachen, war wieder keine Einheitlichkeit in Sicht, denn die Schulorthographie in Bayern unterschied sich beispielsweise weiterhin von der in Preußen. Reformvorschläge in Richtung Vereinheitlichung gab Duden dann wenig später 1880, d. h. vier Jahre nach der I. Orthographischen Konferenz, an. Diese bezogen sich aber weitestgehend auf Änderungen bezüglich der Antiqua-basierten Schrift, die im Französischen vorherrschte, zu der Sütterlinschrift (vgl. Duden 1880, S. XIIIff.).

Vor der I. Orthographischen Konferenz gab es drei verschiedene Richtungen zu Reformen der deutschen Orthographie: 1. die historische Richtung, bei der es um die „Wiederbelebung älterer Sprachzustände“ (Nerius 2007, S. 338) ging und das Prinzip von Adelung „Schreib, wie es die geschichtliche Fortentwicklung des Neuhochdeutschen verlangt“ seine Anwendung findet, 2. die phonetische Richtung nach dem radikalen Prinzip „Schreib so, wie du (dialektfrei) sprichst“ und „Sprich so, wie du schreibst“ ohne Berücksichtigung des morphologischen Prinzips und 3. die gemäßigt-phonetische Richtung, die unter anderem Konrad Duden vertrat und einen Mittelweg zwischen den beiden anderen Richtungen darstellt. Zwischen 1876 und 1901 gewann das phonetische Prinzip gegenüber dem historischen an Bedeutung und die 1876 einberufene Konferenz nahm Änderungen in Fremdwörtern wie <ou> zu <u> (Diskurs), <ch> zu <sch> (Maschine), oder <ä> für <ai> (Militär) vor (vgl. Zabel 1987, S. 9). Der Gebrauch von <th> in deutschen Wörtern wurde eingeschränkt (Tier statt Thier) und <c> wurde teilweise entsprechend seiner Aussprache in Fremdwörtern durch <k> oder <z> ersetzt (Kasse, Zentner statt Casse, Centner). Es fanden außer-

dem ein Ersetzen der -iren-Schreibung zu -ieren (hantieren, studieren) sowie weitere Anpassungen von Fremdwörtern an heimische Phonem-Graphem-Beziehungen statt (vgl. Nerijs 2007, S. 343; 345). Durch zu hohe Orientierung an dem phonetischen Prinzip scheiterte die I. Orthographische Konferenz. Ergänzend kann hinzugefügt werden, dass sowohl die historische als auch die phonetische Richtung, die eine 1zu1-Korrespondenz zwischen Phonem und Graphem herstellen wollte, sich vorwiegend in der Wissenschaft fanden, da sie für den Gebrauch als zu radikal angesehen werden mussten. Die historische Richtung wurde als zu elitär und die phonetische als zu volkstümlich, die jahrhundertealte Sprachtradition nicht berücksichtigend abgelehnt. Die Prinzipien stünden im deutlichen Gegensatz zu der gesellschaftlich notwendigen Schaffung einer allgemein handhabbaren und gebrauchstüchtigen Orthographie (vgl. Nerijs 2007, S. 338ff.), während die gemäßigt-phonetische Richtung mehr Zulauf fand, da hier „keine grundsätzliche Umgestaltung der gewachsenen Orthographie beabsichtigt[...]“ (Nerijs 2007, S. 339) wurde. Neben Fremdwörtern traten auch einige Autoren in dieser Zeit für die Eindeutschung der Eigennamen ein (vgl. Zabel 1987, S. 18).

1901 wurde in der II. Orthographischen Konferenz endlich eine einheitliche deutsche Rechtschreibung kodifiziert (vgl. Nerijs 2007, S. 331). Hierbei orientierte man sich hauptsächlich an den Schulorthographien. Zur Fremdwortreform findet man Folgendes an Protokollen zu den Verhandlungen 1901: „Insoweit die fremde Aussprache keine Änderung erfahren hat, wird in der Regel auch die fremde Schreibweise beibehalten“ (Verhandlungen 1901: in Zabel 1987, S. 22). An dieser Regel kann man feststellen, dass es hauptsächlich um eine Vereinheitlichung und nicht um eine systematische Vereinfachung der Fremdwortschreibung ging. Das Zulassen von Doppelschreibung insbesondere bei Fremdwörtern wurde von Lehrern, Kanzleibeamten, Buchdruckern nicht gutgeheißen und eindeutige Vorschriften wurden verlangt, aber „inhaltliche Debatten um Regelungskonzepte [fanden] nur ganz vereinzelt“ (Nerijs 2007, S. 349) statt. Aus diesem Grund gab es nach der II. Orthographischen Konferenz 1901 mehrere Vorschläge zur Vereinfachung und Vereinheitlichung. Beispielsweise sollte jeder Laut einem und nur einem Zeichen entsprechen, so dass mehrere Laute oder Lautverbindungen gestrichen werden sollten (nicht ai

und ei, nicht äu und eu). Aber auch die Großschreibung und Länge- und Kürzemarkierungen sollten radikal reduziert werden (Brenner 1902 in: Zabel 1987, S. 26). Fremdwörter sollten eingedeutscht werden und entbehrliche Fremdwörter ganz vermieden werden. Durch die Angleichung der Fremdwörter an die allgemeine Schreibweise mit Ausnahme der Fachausdrücke in wissenschaftlichen Werken wurde „eine Diskrepanz in der Schreibung für unterschiedliche Verwendungszusammenhänge bewußt in Kauf“ (Zabel 1987, S. 28) genommen. Fachwörter als Internationalismen wurden ausgeklammert, so dass keine einheitlichen Rechtschreibregeln vorlagen. Letzten Endes wurden bezüglich der Fremdwortschreibung die Regeln der I. Orthographischen Konferenz ausgeweitet und teilweise systematisiert. Es kam aber nicht zu großen Veränderungen. Durchgesetzt werden konnte die gänzliche Eliminierung des *h* nach *t* in heimischen Wörtern und die weitergehende graphische Integration von Fremdwörtern, vor allem die relativ konsequente Ersetzung von *c* durch *k* und *z*. Außerdem wurden eine Reihe von Einzelschreibungen verändert und oftmals Doppelschreibungen zugelassen, die aber relativ schnell abgebaut wurden (vgl. Nerius 2007, S. 349).

„Die 1901 fixierte Regelung blieb bis 1998 bzw. gegebenenfalls bis 2006 die Grundlage der deutschen Rechtschreibung, auch wenn sie im Laufe des Jahrhunderts in Einzelheiten durchaus einige Veränderungen, Modifizierungen und Erweiterungen erfahren hat“ (Nerius 2007, S. 350).

Im 20. Jhdt. finden sich viele Vorschläge zu einer Reform der Fremdwortschreibung, denn noch immer galt die Fremdwortorthographie als unsystematisch. So führte Duden das Wort *Schofför* neben *Frisör* ein. Andere Wörter mit der phonologisch gleichen Endung wie *Masseur*, *Installateur*, *Monteur* behielten aber ihre fremde Schreibweise und wurden nicht eingedeutscht (vgl. Mackensen 1972, S. 10f.). Bei manchen Schreibungen wurden und werden mehrere Schreibweisen akzeptiert. Hier kann man festhalten, dass die fremde Schreibweise die Wissenschaftlichkeit und die deutsche Schreibweise die Vertraulichkeit betont (vgl. Mackensen 1972, S. 12). Allerdings gibt es auch mit den Doppelschreibungen Schwierigkeiten. Das „Prestigeverlangen der durchschnittlichen Sprecher [...] begünstigt [...] die Einbürgerung nicht, sondern kompliziert sie“ (Mackensen 1972, S. 13). Oftmals bleiben beide Schreibweisen bestehen und die eingedeutschte Schreibweise kann sich meist nicht

komplett durchsetzen. Die Uneinheitlichkeit bleibt so erhalten und erschwert den Schreibenden die Erfassung des Systems.

Viele Autoren beschäftigten und beschäftigen sich also mit einer Reform der Fremdwortorthographie (vgl. Heller 1980; Heller 1981; Zabel 1986; Munske 1997), um Vereinfachungen für den/die Schreiber/in und Vereinheitlichungen herbeizuführen und der hohen Fehlerzahl bei Fremdwörtern entgegenzuwirken. Heller bezieht im Gegensatz zu seinen Vorgängern neben Lateinisch, Griechisch und Französisch „eine Reihe anderer Quellsprachen in seine Untersuchung ein“ (Zabel 1987, S. 33). Er will die Fremdwortschreibung optimieren, da sie für viele Sprachnutzer/innen ein Problem darstellt. Allerdings bleibt hierbei zu berücksichtigen, „daß jeder Eingriff in die Orthographie der Fremdwörter zugleich auch einen Eingriff in den ständig vor sich gehenden Prozeß der Einbürgerung fremden Wortguts bedeutet und nur dann sinnvoll sein kann, wenn der diesem Prozeß Rechnung trägt, d. h. ihn eher fördert als behindert“ (Heller 1981, S. 166). Heller fordert demnach systematische Eingriffe in die Fremdwortorthographie und bezieht sich vor allen Dingen auf Wörter, die dem Zentrum und nicht der Peripherie des deutschen Wortschatzes wie beispielsweise dem Fachwortschatz angehören (vgl. Heller 1981, S. 168). Das würde natürlich bedeuten, dass sich die Kluft zwischen Fachwortschatz und allgemeinem Wortschatz weiter vergrößert. Neben dem Fachwortschatz kommen Assimilationen vieler Anglizismen im peripheren Bereich für eine Reform zunächst nicht in Betracht (vgl. Heller 1981, S. 180f.).

Laut Heller sollen fremde Phonographeme durch heimische ersetzt werden, wobei der Phonembezug sowohl bei den heimischen als auch bei den fremden gleich bleibt. Eine Reform der Fremdwortorthographie kann sich nur auf Grapheme beziehen, da die Aussprache dialektal unterschiedlich ist und normierende Eingriffe hier kaum durchgesetzt werden können. Heller (1981) plädiert weder für die traditionelle noch für die radikale Variante einer Reform der Fremdwortorthographie, sondern befürwortet eine gemäßigte Variante, in der es darum geht, traditionelle Grundsätze beizubehalten und Ausnahmen auch im größeren Maße zuzulassen, obwohl das Grundkriterium zumindest bezogen auf den Kern der deutschen Orthographie die Generalisierbarkeit sein sollte (vgl. Heller 1981, S. 186). Einzelfallregelungen sollten

also möglichst vermieden werden. Hierbei müssten Doppelschreibungen in der Phase der Umgewöhnung zugelassen werden. Änderungen würden sich vor allen Dingen auf eine weitgehende Angleichung der Grapheme an die zentralen Phoneme beziehen (<ph> zu <f>, <eau> zu <o>, <y> zu <i> oder <j>, da <y> nur noch in Fremdwörtern vorkommt, usw.).

„Aufgabe einer Reform der Fremdwortschreibung kann es daher nur sein, bei prinzipieller Beibehaltung der Herkunftsschreibung Angleichungen von Fremdwörtern dort vorzunehmen, wo sich auffällige Diskrepanzen zwischen der durch die allgemeine Kodifizierung unterbundenen graphischen Assimilation und sonst weit fortgeschrittener Einbürgerung zeigen. Dabei sollten angebahnte Entwicklungen bedachtsam weiter verfolgt und ausgebaut werden“ (Heller 1981, S. 212).

So gesehen käme es also darauf an, die Orthographie der Fremdwörter nur bedachtsam zu verändern (vgl. Heller 1980, S. 177).

Auch Munske (1997) führt einige Reformvorschläge bezüglich der Fremdwortorthographie auf und nennt als Ziel der Reform, die Abweichungen in der Fremdwortschreibung bezogen auf die Erbwortschreibung möglichst zu reduzieren (vgl. Munske 1997, S. 93). Wenn die Fremdwortschreibung der Erbwortschreibung ähnlicher wird, so bereitet die Fremdwortschreibung den Schreibenden auch weniger Probleme. Munske modifiziert Hellers Vorschlag in Richtung einer Angleichung der Grapheme an die zentralen Phoneme des Deutschen. In der deutschen Sprache herrscht keine 1zu1-Korrespondenz von Graphemen und Phonemen. 13,4% der Phoneme in Fremdwörtern sind Fremdphoneme, die keine deutsche Entsprechung auf graphematischer Ebene aufweisen und so nicht ersetzbar sind (vgl. Munske 1997, S. 95). Andere Grapheme, die sich auf zentrale Phoneme des Deutschen beziehen, können substituiert werden, wie auch Heller (1981) vorschlägt. Die Leseausprache ist oftmals schon normgerecht und so soll auch die Schreibung angepasst werden. Die Frequenz der Wörter spielt für Munske (1997) bei den Reformen eine Rolle, da er für Fremdwörter, die häufig vorkommen und dem Zentrum des deutschen Wortschatzes angehören, obligatorisch reformierte Schreibungen einführen will (vgl. Munske 1997, S. 104). Munske (1987) hält demnach eine Häufigkeitsanalyse (vgl. ebd., S. 80) der Fremdwörter bei einer Reform für wichtig. Es gibt drei Gruppen von Fremdwörtern, die nach der Häufigkeitsanalyse eingeteilt werden können.

„1. Solche, die dem zentralen Gemeinwortschatz angehören und häufig vorkommen, 2. Solche, die fast ausschließlich in peripheren Fachsprachen vorkommen und 3. Solche, die einer breiten fluktuierenden Übergangszone zwischen der 1. und 2. Gruppe angehören“ (Munske 1987, S. 87f.). Für die erste Gruppe sollen reformierte Schreibungen eingeführt werden, während sie für die zweite Gruppe unterbleiben sollen. Für Gruppe 3 sollten Dubletten eingeführt werden, um der Sprachgemeinschaft einen Entscheidungsspielraum einzuräumen. Dubletten sind eine Übergangsregelung, da radikale Reformen so nicht mehr möglich sind. Außerdem können neben Reformen in der Graphematik, wenn diese fremd ist (bureau – Büro), auch durch die Leseaussprache (umgekehrter Weg) als Ausweg aus der Misere der Fremdwortorthographie Reformen herbeigeführt werden (vgl. Munske 1987, S. 81). Medaille würde dann [medailə] statt [medaljə] gesprochen. Bei der Möglichkeit einer Leseaussprache geht es darum, dass alles so ausgesprochen wird, wie es geschrieben wird. Das ist aber nicht möglich, da nur die Schreibung, nicht aber die Lautung amtlich geregelt ist (vgl. Fuhrhop 2011, S. 146). Zusammenfassend kann man sagen, dass Munske (1987) für eine Substitution der Fremdgrapheme, für eine Leseaussprache, für eine Integration fremder Phoneme und für eine Anpassung der Schreibung an diese integrierten Phoneme wie in schwed. *följetong* (frz. *feuilleton*) plädiert (Munske 1987, S. 83f.). In späteren Veröffentlichungen führt er die Leseaussprache als Reformvorschlag nicht mehr an.

Auch mit der 1996 initiierten und 2000, 2006 überarbeiteten Reform der deutschen Rechtschreibung kamen keine bahnbrechenden Änderungen bezüglich der Fremdwortschreibung zutage, wie hier aus dem Beitrag vom Bundesministerium für Bildung „Regeln und Wörterverzeichnis“ (2006) zitiert werden kann. „Die Schreibung vieler Fremdwörter [kann] nur durch Einzelfestlegungen im Wörterverzeichnis erfasst werden“ (ebd., S. 9). Es ist also auch in dieser Reform keine einheitliche Regelung geschaffen worden. „Manche Fremdwörter werden sowohl in einer integrierten als auch in einer fremdsprachigen Schreibung verwendet (zum Beispiel *Fotografie/Photographie*)“ (BMUKK, S. 16). Es wird empfohlen in Zweifelsfällen im Wörterverzeichnis nachzuschlagen und es gibt auch unklare Regeln wie beispielsweise: „In Fremdwörtern steht bis auf wenige Ausnahmen wie *Allah*, *Schah* kein *h*“ (BMUKK, S.

22). Der Präzision halber müsste hier nicht auf ein *h*, sondern auf das postvokalisches *h* verwiesen werden, da es natürlich ein *h* in Fremdwörtern wie *These* und *Theater* gibt. Weitere Regeln, die in Richtung Einheitlichkeit gehen, erfassen trotzdem oft nur Teilphänomene. Kürschner (2000) merkt an, dass kein System erkennbar ist und dadurch in den meisten Fällen ins Wörterbuch geschaut werden muss, welche Variante nun die Hauptvariante bei den vielen Doppelschreibungen ist (vgl. ebd., S. 150ff.).

Einzelne Vorschläge zu einer Reform kommen noch heute in den unterschiedlichsten Texten und von verschiedenen Autoren vor. So hält Neef (2010) es für sinnvoll, „für heimische Schreibungen alle Verbindungen aus Konsonantenbuchstabe plus <h> auszusortieren“ (ebd., S. 26). Jeder Eingriff in das Schreibsystem, d. h. jede Normierung, muss unbedingt systematisch geschehen, damit Regelmäßigkeiten ausgebildet werden können.

Zusammenfassend kann man sagen, dass durch die Reformbemühungen keine großartigen Änderungen initiiert wurden. „Einschneidende Maßnahmen, die das historisch gewachsene Schriftbild der deutschen Sprache verändert hätten, sind nicht vorgenommen worden. Die neue Regelung konzentriert sich darauf, Verstöße gegen das Stammprinzip zu beseitigen“ (Heller 2004, S. 2). Morphologische Konstantschreibung wird als eine der wichtigsten Regeln der deutschen Orthographie somit gestützt. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass auch nach der letzten Rechtschreibreform der Griff zum Wörterbuch beim Nachschlagen von Fremdwörtern weiterhin notwendig bleibt, da es offenbar keine tatsächlich einheitlichen Regeln gibt. „Andererseits ist eine Tendenz zu beobachten, dass eine Änderung zugunsten der Integration in einem konkreten Wort weitere Änderungen nach sich ziehen kann“ (Fuhrhop 2011, S. 147). Das bedeutet, dass eine einmal begonnene Reform weitere Integrationsprozesse auslösen kann.

Aber „die Probleme der Fremdwortorthographie lassen sich nur zu einem geringen Teil durch eine Reform bewältigen, teils weil radikale Reformen, wie sie z. B. zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Schweden vorgenommen wurden, heute nicht mehr möglich sind, teils weil sich der Bestand an Fremdwörtern durch neuere Sprachkontakte und Lehnwortbildungen ständig vermehrt. Darum kommt der Orthographiedidaktik auf der Grundlage einer besseren Beschreibung der Besonderheiten des Fremdwortschatzes große Bedeutung zu“ (Munske 1997, S. 98).



Eine intensive Auseinandersetzung mit der Fremdwortschreibung macht ihre Reform, die sich in der heutigen Zeit als immer schwieriger erweist, anscheinend entbehrlich, da durch eine gründliche didaktische Thematisierung eine Verbesserung in der Fremdwortschreibung erreicht werden kann. Außerdem gibt es größere Bedenken in Bezug auf die Durchführbarkeit einer Reform im Bereich der Fremdwortorthographie nicht nur im Hinblick auf radikale Reformen, sondern auch im Hinblick auf die „Fachwelt, die sich im Ernstfall nachhaltiger sperren wird, als man gemeinhin annimmt“ (Nüssler 1987, S. 124).

Eisenberg (1991) nennt als zusätzliches Problem einer Reform der Fremdwortorthographie, dass die Schreibung der Fremdwörter möglicherweise noch nicht so gut verstanden ist, dass man einen normierenden Eingriff riskieren könnte (vgl. ebd., S. 347). Eine Reform der Fremdwortschreibung muss also gut durchdacht sein. Es stellen sich nicht nur Probleme in der Durchführbarkeit, sondern es muss auch geprüft werden, ob diese als sinnvoll erachtet werden kann, da unter Umständen die Systematik der Fremdwortorthographie noch nicht komplett in ihren Regelmäßigkeiten erfasst werden konnte.

Die Auswahl der Wörter für die Untersuchung bezog sich aus diesem Grund auf Teilbereiche der Fremdwortschreibung, die als relativ stabil beschrieben werden können und deren Systematik in der Literatur erläutert wurde. Schlussfolgerungen können nur für die getesteten Rechtschreibphänomene gezogen werden. Weitere Forschungen in der Fremdwortorthographie und in der Aneignung der Fremdwortschreibung sind notwendig, um das Gebiet ausführlicher zu erfassen.

## **4 Forschungsstand**

### **4.1 Erwerb der Fremdwortschreibung**

Zum Erwerb der Fremdwortschreibung gibt es nur sehr wenig Literatur, während didaktische Konzepte dazu etwas häufiger vorkommen. Trotz mangelnder Kenntnisse über die Erwerbsprozesse werden Vorschläge für die Didaktik gemacht, wie im nächsten Kapitel deutlich wird. Zunächst soll aber der Forschungsstand über den

Erwerb der Fremdwortschreibung näher beleuchtet werden, um einen Überblick über den derzeitigen Kenntnisstand auf diesem Gebiet zu erlangen.

Zu Anfang ist die Reform der Fremdwortorthographie, die im letzten Kapitel erläutert wurde, hier zu erwähnen. Der Bereich der Fremdwortorthographie wurde oftmals als Problembereich identifiziert, dem nur im Sinne der Sprachnutzenden mit einer Reform begegnet werden kann. Dieser Ansicht nach ist die Fremdwortschreibung, wie sie in ihrer jetzigen Form existiert, nicht für alle erlernbar und Reformbemühungen sind der einzige Ausweg aus dieser großen Fehlerquelle. Viele Autoren (vgl. Heller 1980; Heller 1981; Zabel 1986; Munske 1997), die die Fremdwortschreibung reformieren wollen, haben die Probleme von Schülern und Schülerinnen mit dem Erwerb der Fremdwortschreibung im Blick und möchten Reformen initiieren, um diese große Fehlerquelle durch die Vereinheitlichung der Fremdwortorthographie zu beseitigen. Hier wird ein systematischer Eingriff in die Fremdwortorthographie, bei dem es um eine Angleichung an die Erbwortschreibung ginge, befürwortet. Natürlich handelt es sich hierbei weder um ein didaktisches noch um ein Erwerbskonzept. Trotzdem muss es der Vollständigkeit halber in diesem Kapitel Erwähnung finden, da die Motivation vieler Autoren in der Verbesserung der Rechtschreibleistung von Schüler/innen liegt. Außerdem wird deutlich, dass grundsätzlich angenommen wird, dass der Erwerb der Fremdwortschreibung für die Sprachnutzenden durch Reformen vereinfacht werden muss, da sich der Schwierigkeitsgrad des Erlernens der Fremdwortorthographie durch deren Unübersichtlichkeit momentan als zu hoch erweist. „Reformvorschläge haben [...] in besonderem Maße das Argument sozialer Gerechtigkeit für sich“ (Munske 1987, S. 81), da es eine hohe Fehlerstatistik in Schulen gibt. Soziale Barrieren sollen auf diese Weise abgebaut werden.

Andere Autoren vertreten die Auffassung, dass die Fremdwortschreibung durch Auswendiglernen erworben wird (vgl. Eisenberg/Baurmann 1984; Menzel 1984; Ockel 1984; Wieczerkowski/Hartmann/Langer 1979), denn durch das Auswendiglernen sind Transfereffekte auf andere Fremdwörter zu erwarten. „Ständige Wiederholung und Festigung ist für ein Wortlistentraining [...] das Entscheidende“ (Menzel 1984, S. 40). Nur durch permanente Übungen und Wiederholungen kann dieser Auffassung zufolge die Fremdwortschreibung erlernt werden. Ähnlich wie bei

den Vorschlägen zu einer Reform der Fremdwortorthographie sehen auch diese Autoren die Fremdwortschreibung als unsystematisch an, da nur das Auswendiglernen die Fehler minimieren könnte. Hier liegt eine Lerntheorie zugrunde, die den Orthographieerwerb nicht als Systemerwerb, sondern als das Aneignen von vereinzeltem Wissen durch Üben sieht.

Erst ca. 30 Jahre später finden wir detaillierte Analysen zu den Schreibungen von Fremdwörtern im Erwerbsprozess, d. h. wie Lernende auch ohne systematische Unterweisung im Unterricht Fremdwörter verschriftlichen und so die Fremdwortschreibung erwerben. Bredel (2011) nimmt drei verschiedene Strategien beim Schreiben von Fremdwörtern an: die lautnahe, die native und die fremdwortsensitive Verschriftungsstrategie (vgl. ebd., S. 360f.). Wenn Kinder die lautnahe Verschriftungsstrategie beim Schreiben von Fremdwörtern anwenden, werden Laut-Buchstaben-Beziehungen in einem 1zu1-Verhältnis aufeinander übertragen und es kommt beispielsweise bei dem Wort *Thema* zu Schreibungen wie *\*Tema* und bei dem Wort *Devise* zu Schreibungen wie *\*Dewise*. Hierbei werden weder Regelmäßigkeiten der fremden noch der nativen Orthographie angewandt. Bei der nativen Verschriftungsstrategie hingegen werden Phänomene der Erbwortschreibung auf die Fremdwortschreibung übertragen und wir finden für die genannten Beispielwörter Schreibungen wie *\*Tehma*, *\*Tehmer* und *\*Dewiese*. Das Dehnungs-h, das in der Erbwortschreibung vor Sonoranten auftauchen kann, wird hier statt der *th*-Schreibung nach dem Vollvokal und vor dem Sonorant gesetzt. Vielleicht wird sogar die zweite Silbe als Reduktionssilbe interpretiert und wir finden am Wortende die für das Deutsche typische *er*-Schreibung, das vokalisierte *r*. In der Erbwortschreibung wird außerdem sehr regelmäßig der gespannte Langvokal [i:] im Wortstamm mit <ie> verschriftlicht. Aus diesem Grund finden wir beispielsweise in der von Paxa (2011) in der vierten Klasse durchgeführten Pilotstudie Schreibungen wie *\*Dewiese*. In Fremdwörtern gibt es im Wortstamm keine *ie*-Schreibung und kein Dehnungs-h. Neben der lautnahen und der nativen nimmt Bredel (2011) als dritte Verschriftungsstrategie die fremdwortsensitive an (vgl. ebd., S. 360). Bei der fremdwortsensitiven Verschriftungsstrategie, bei der nicht-native Komponenten berücksichtigt werden, wäre die Schreibung dann unauffällig und korrekt (*Thema*,

*Devise*). Fremdwortsensitive Schreibung ist zwar oft, aber nicht immer gleichbedeutend mit korrekter Schreibung. Als fremdwortsensitive Schreibung gilt eine Schreibung, bei der die Merkmale der Fremdwortschreibung im Wort realisiert werden. So kann das Wort *Theater* in der Schreibung *Theater* oder *\*Theather* auftauchen, wobei beide Schreibungen als fremdwortsensitiv gelten können, da [t] in vielen Fremdwörtern mit <th> verschriftlicht wird. In Theater gibt es aber nur ein <th>. Diesen Schluss kann aber niemand, der das Wort noch nie gesehen hat, ziehen, denn <th> ist nicht zu hören. Da das System der Fremdwortschreibung nicht so einheitlich ist wie das der Erbwortschreibung, können beim Schreiben von Fremdwörtern und auch beim erfolgreichen Erwerb der Fremdwortschreibung Fehler auftauchen.

Auch wenn die genannten drei Verschriftungsstrategien nicht linear aufeinander folgen und die Unterscheidung zwischen den drei verschiedenen Strategien der Fremdwortverschriftung nicht als Phasenmodell missverstanden werden darf, kann festgestellt werden, dass in bestimmten Altersklassen bestimmte Strategien überwiegen. So finden Kuhn/Halter (1997) in der Grundschule Fehlschreibungen wie *\*Kätschap* für Ketchup, *\*Schampu* für Shampoo und *\*Schbagetti* für *Spaghetti* (vgl. ebd., S. 19). Hier wird hauptsächlich die lautnahe Strategie verwendet, wobei auch schon bei dem Wort *\*Schbagetti* erste Ansätze für die native Verschriftungsstrategie vorliegen, da in *\*Schbagetti* eine Konsonantenverdopplung am Silbengelenk wie in der Erbwortschreibung vorgenommen wurde, die auch in der Fremdwortschreibung existiert. Menzel (1979) findet hingegen in einer 8. Klasse hauptsächlich fremdwortsensitive Schreibungen. In den Fremdwörtern *\*Toningeneur* für *Toningenieur*, *\*Rythmus* für *Rhythmus*, *\*Syntesiser* für *Synthesizer* und *\*Athmosphäre* für *Atmosphäre* werden nicht-native Komponenten verwendet. Gleichzeitig gibt es bei den Schüler/innen dieser 8. Klasse aber auch solche, die native Verschriftungsstrategien (*\*Kritick* für *Kritik*) oder lautnahe Verschriftungsstrategien (*\*Puplikum* für *Publikum*, *\*Aplaus* für *Applaus*) gebrauchen (vgl. Menzel 1979, S. 56). Auch in der 2011 durchgeführten Studie von Paxa können in der vierten Klasse Schreibungen für alle drei Strategien festgestellt werden. Für *Theorie* finden wir *Teori*, *Teohrie* und *Theorie*, *Teory* und für *Methan* gibt es Schreibungen wie *Metan*, *Metahn* und *Methan*. Die

Schreibungen bei Gleichaltrigen differieren also erheblich. Außerdem findet man teilweise beim gleichen Kind verschiedene Strategien, wie beispielsweise *Tese*, *Maschiene* und *Theather* (Paxa 2011). Bredel (2011) findet in Ihrer Pilotstudie für das Wort *Maschine* einen u-kurvenförmigen Verlauf. In der Grundschule gibt es viele richtige Schreibungen für das Wort und in der achten Klasse häufen sich diese korrekten Schreibungen noch mehr. In der fünften Klasse allerdings schreiben viele Schüler/innen \**Maschiene* und verwenden so die native Verschriftungsstrategie, die dazu führt, dass der gespannte Langvokal [i:] wie in der Erbwortschreibung mit <ie> realisiert wird. Bei dem Beispielwort *Maschine* liegt ein besonderer Fall vor, weil lautnahe und fremdwortsensitive Verschriftung zum gleichen Ergebnis führen. Dadurch entsteht die U-Kurve, da erst richtig, dann falsch und schließlich wieder richtig geschrieben wird.

Tendenziell geht demnach der individuelle Entwicklungsverlauf beim Erwerb der Fremdwortschreibung von der lautnahen über die native zur fremdwortsensitiven Verschriftungsstrategie. Selbst wenn bei einem Wort die fremdwortsensitive Strategie angewendet wird, kann man vermutlich in anderen von der gleichen Person verschriftlichten Wörtern die lautnahe oder die native Strategie finden. Kinder machen mit Fremdwörtern wahrscheinlich oftmals die Erfahrung, dass die lautnahe Verschriftungsstrategie teilweise zur richtigen Schreibung führt, wie beispielsweise bei *Klima* oder *prima*. Bei diesen Beispielwörtern finden wir den Vollvokal als Fremdwortmerkmal am Ende der Wörter. Auch die Übertragung von nativen Phänomenen auf die Fremdwortschreibung kann das richtige Ergebnis zur Folge haben, wie beispielsweise die Schärfungsschreibung bei *Perücke*, wobei vermutlich bei Wörtern wie *prima* oder *Perücke* relativ wenig Fehler auftreten. Alle drei Verschriftungsstrategien werden somit parallel genutzt, teils mit und teils ohne Erfolg. Es scheint sich Bredel (2011) zufolge bei den unterschiedlichen Zugangsweisen und Strategien um je unterschiedliche Versuche zu handeln, die Anforderungen an die Verschriftung fremder Wörter auch ohne systematische Unterweisung zu meistern (vgl. ebd., S. 361).

Es ist naheliegend, dass das System der Erbwortschreibung vor dem System der Fremdwortschreibung gelernt wird, da nicht-native Merkmale bei der fremdwort-

sensitiven Verschriftungsstrategie nur in Opposition zu den nativen Merkmalen erkannt und verschriftlicht werden können. Das regelhafte System des Kernwortschatzes wird vor dem System der Fremdwortschreibung, das mehr Besonderheiten und Ausnahmen aufweist, gelernt. Die Erbwortschreibung deckt einen größeren Teil des Wortschatzes ab als die Fremdwortschreibung. Deshalb geht der Erwerb der Erbwortschreibung dem Erwerb der Fremdwortschreibung voraus. Bredel (2011) konnte aufzeigen, dass der Aufbau der Fremdwortschreibkompetenz wesentlich von einem stabilen Aufbau der Erbwortschreibkompetenz abhängt (vgl. ebd., S. 371), da die Besonderheiten von Fremdwörtern nur im Vergleich zu Erbwörtern sichtbar werden können.

Der Erwerb der Fremdwortschreibung, der lange Zeit nur durch Auswendiglernen als erfolgreich zu erlernen und/oder nur durch Reformen als erfassbar galt, wird hier zuletzt beschrieben als ein Erwerbsprozess, der sich ohne unterrichtliche Anleitung auf unterschiedliche Verschriftungsstrategien stützt. Auch in dieser Arbeit wird nur ein Ist-Zustand untersucht, ohne didaktische Modelle empirisch zu testen, da Fremdwörter und ihre Schreibung kaum Unterrichtsgegenstand sind. Man weiß sehr wenig über den Erwerb der Fremdwortschreibung und somit fehlen auch fundierte didaktische Konzepte, weshalb Fremdwörter auch kaum im Unterricht behandelt werden. Es bleibt zu hoffen, dass mit der Veröffentlichung von Bredel (2011), der vorliegenden und weiteren Arbeiten ein Beitrag dazu geleistet wird, dass der Erwerb der Fremdwortschreibung mehr in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses rückt.

## **4.2 Didaktik der Fremdwortschreibung**

Didaktische Konzepte zur Fremdwortschreibung sind sehr dünn gesät und beruhen zumeist nicht auf empirischen Studien. Es lässt sich anhand der Jahreszahlen, die als Belegstellen aufgeführt werden, unschwer erkennen, dass dieses Themengebiet noch in den Kinderschuhen steckt und somit Werke, die vor längerer Zeit verfasst wurden, zitiert werden müssen. Fremdwörter können Sprach- und Verständnisbarrieren jeder Art darstellen.

„Manche kennen diese Wörter nur vom mündlichen Gebrauch; sie wissen zwar, was sie bedeuten, aber nicht, wie sie geschrieben werden. Andere kennen die Wörter nur vom Lesen; sie wissen zwar auch, was sie bedeuten, aber nicht, wie sie ausgesprochen werden. Wieder andere kennen weder die Bedeutung eines gelesenen oder gehörten fremdsprachlichen Wortes, noch wissen sie, wie es ausgesprochen bzw. geschrieben wird“ (Kirkness/Müller 1976, S. 310).

Wegen dieser Schwierigkeiten ist eine Beschäftigung mit Fremdwörtern im Unterricht unausweichlich. Wie diese Thematisierung allerdings aussehen soll, ist fraglich, denn es gibt viele unterschiedliche Vorschläge, die im Folgenden dargelegt werden sollen.

Reformvorschläge und geschichtliche Betrachtungen der Fremdwortschreibung häufen sich, während strukturellen Merkmalen weniger Beachtung geschenkt wird. „Sprache ist nicht für die Geschichte da, sondern für die legitimen Bedürfnisse der Sprecher [und Schreiber, A.P.]“ (Polenz 1979, S. 21). Für den/die Schreiber/in ist es zunächst wichtig, sich die Strukturmerkmale der deutschen Sprache anzueignen, um sich dann mit fremden Strukturmerkmalen auseinandersetzen zu können, die auch einer gewissen Regelhaftigkeit unterliegen. Wenn man sich unter dieser Perspektive den Stand der Forschung der Fremdwortdidaktik anschaut, so wird man feststellen, dass es bisher wenige Autoren gibt, die tatsächlich strukturelle Eigenschaften von Fremdwörtern betrachten und diese in die Didaktik mit einbeziehen. Eisenberg & Baurmann (1984) formulieren in dem Basisartikel der Fachzeitschrift *Praxis Deutsch* einige fremde Merkmale von Fremdwörtern: fremde Lautstruktur bspw. durch bestimmte Phonemkombinationen oder bestimmte Phoneme, fremder Wortakzent, fremde Schreibung bspw. durch fremde Grapheme, nicht frei vorkommende Morpheme und teilweise abweichende Deklination wie bei der Pluralbildung (vgl. ebd., S. 16f.).

Für die Didaktik werden diese fremden Strukturmerkmale häufig nicht genutzt, denn „ein an orthographischen Regeln orientierter Unterricht [sei] [...] hier kaum möglich“ (Menzel 1984, S. 41). Es wird hingegen häufig empfohlen, fremde Wörter in Schreibung und Bedeutung nachzuschlagen, um den falschen Gebrauch zu vermeiden, da es häufig zu Verwechslungen von Vokalen, falscher Pluralbildung u. ä. kommt (vgl. Eisenberg/Baurmann 1984; Schorer 2006). Das Nachschlagen im Wör-

terbuch wird so als unentbehrlich gesehen, da auf diese Weise auch weiterführende Informationen zu Bedeutung, Aussprache und Etymologie herangezogen werden können (vgl. Puttich-Becke 1984, S. 9; vgl. auch Hansen 1992, S. 17; Kuhn/Halter 1995, S. 19; Weimer 1993, S. 33). Neben der Schreibung von Fremdwörtern wird häufig ein Schwerpunkt auf das Erlernen der Bedeutung von Fremdwörtern gelegt, da Schülerinnen und Schüler Fremdwörter häufig nicht verstehen, verwechseln oder situations- und textunangemessen gebrauchen (vgl. Eisenberg/Baurmann 1984, S. 24). Deshalb halten die Autoren eine Reflexion über den Gebrauch für wichtig. Eine „Kurzinformation über die Wortbedeutung wirkt sich dann zusätzlich positiv auf die Behaltensleistung aus“ (Wieczerkowski/Hartmann/Langer 1979, S. 124). Um die Verwechslung von Vokalen zu vermeiden, empfehlen Eisenberg und Baurmann (1984) neben dem Nachschlagen im Wörterbuch „das sorgfältige (Nach-)Sprechen des fremden Wortes“ (ebd., S. 27). Fremdwörter im Wörterbuch nachzuschlagen, ist für die Klärung orthographischer, etymologischer und semantischer Fragen wichtig, aber gleichzeitig kann auch der genaue Gebrauch nachgeschlagen werden (vgl. Kühn 2004, S. 21) und eine „Reflexion über den Fremdwortgebrauch“ (Kühn 2004, S. 18) thematisiert werden. Für die Fremdwortschreibung wäre es aber bei der großen Anzahl an Fremdwörtern wünschenswert, eine Systematik der Fremdwortorthographie zu erlernen, um nicht jedes Fremdwort nachschlagen zu müssen.

Auch Wortlistentraining wird von vielen Autoren für die Verbesserung der Fremdwortschreibung befürwortet, wobei hier nur auf motivationale Aspekte und weniger auf strukturelle Aspekte und Systematiken eingegangen wird (vgl. Eisenberg/Baurmann 1984; Menzel 1984; Ockel 1984). So empfiehlt Ockel (1984), alle Begriffe rund um das Themenfeld „Zirkus“ in der Schule zu behandeln und diese aussprechen und schreiben zu lassen, da dieses Themenfeld die Interessen vieler Kinder und Jugendlicher tangiert.

„Es kommt darauf an, „Fremdwörter“ aus ihrer Isolation zu befreien, sie durch „Nachzeichnen“ bereits bestehender semantischer Beziehungen im Wortschatz leichter und schneller auffindbar zu machen sowie sie durch Knüpfen zusätzlicher semantischer Beziehungen noch besser in das Gedächtnisinventar einzubinden“ (Ulrich 2004, S. 39).



Die Gruppierung von Fremdwörtern zu Wortfamilien dient demnach dem Zweck der besseren Vernetzung des Wortschatzes, um Transferleistungen voranzutreiben.

Teilweise werden die Wörterlisten mit den Merkwörtern auch nach bestimmten orthographischen Phänomenen gruppiert. So findet man bei Buhlheller (1991) eine Einteilung nach den Graphemkombinationen *th*, *ph* und *eur* (vgl. ebd., S. 448) und bei Baumann (1984) werden Wörterlisten mit Wörtern mit *ee* wie in *Teenager* und *y* wie in *Party* geführt (vgl. ebd., S. 46).

Wieczerkowski/Hartmann/Langer konnten 1979 feststellen, dass die „Rechtschreibung von Fremdwörtern durch ein Wortlistentraining bei Schülern des 7. Jahrgangs in Hauptschulen erheblich verbessert werden kann“ (ebd., S. 115). Sie gehen davon aus, dass die Fremdwortschreibung durch das Auswendiglernen und daran anschließend durch Transfereffekte auf andere Fremdwörter erworben wird. Die verwendeten Fremdwörter waren in ihrer Testung nach bestimmten Strukturelementen gruppierbar (*ph*, *th*, *tion* usw.). Diese Anordnung der Wörter nach einem gemeinsamen Rechtschreibmerkmal dürfte die Internalisierung der Wortbilder im Sinne der Ausformung einer impliziten Regel und somit die Reproduktion dieser Wörter erleichtert haben (vgl. ebd., S. 124). Nach mehrmaliger Durchführung des Übungsschemas Lesen – Diktat – Korrektur konnten sogar Transferfremdwörter – in einem freilich geringeren Ausmaß – besser geschrieben werden. Allerdings bleibt zu erwähnen: „Bei einer Zensurierung nach den üblichen Maßstäben würden die schwachen Rechtschreiber schlechter abschneiden als vor dem Training, obwohl sie absolut am meisten dazu gelernt haben“ (ebd. S. 126). Durch das zusätzliche Training konnten zwar auch bei schwachen Rechtschreibern und Rechtschreiberinnen Verbesserungen verzeichnet werden, aber Lernende mit einer guten Rechtschreibung schneiden dennoch deutlich besser ab. Diese besitzen eine ausgeprägte Fähigkeit, sich selbst implizite Regeln auszuformen. Besser wäre es, wenn dieser Prozess der Regelausformung durch systematische Anleitung von einer Lehrperson begleitet würde, um notwendige Verbesserungen vornehmen zu können, damit die gesamte Schülerschaft davon profitieren könnte.

Aus konstruktivistischer Sicht ist Lernen ein aktiver, selbsttätiger Prozess der Wissenskonstruktion, wobei an bereits bekannte Informationen angeknüpft wird, um das System zu durchschauen und um neue Kategorien zu bilden (vgl. Hansen 2010, S. 4ff.). Lerner/innen eignen sich ein System an und kein vereinzelt Wissen. Das Trichtermodell beim Lernen ist längst überholt, so dass festgehalten werden kann, dass das häufig praktizierte Auswendiglernen von Wörterlisten, die ohnehin nur einen sehr geringen Teil der Fremdwörter erfassen können, da es in diesem Gebiet zu vielen Wortneubildungen kommt, nicht sehr sinnvoll ist.

Häufig werden die Wortlisten nach bestimmten Sachgebieten oder Interessengebieten der Jugendlichen sortiert (vgl. Eisenberg/Baurmann 1984, S. 23; Ockel 1984) oder sprachwissenschaftlich etwas systematischer nach Wortendungen bzw. Präfixen oder bestimmten Phonemen bzw. Graphemen geordnet (vgl. Menzel 1984; Laudenberg 1994). Trotzdem scheint es bei den vorliegenden didaktischen Konzepten primär um das Auswendiglernen und Nachschlagen zu gehen, ohne dass systematische Aspekte angesprochen werden. Häufig wird ein abwechslungsreiches, „variationsreiches Training“ (Schorer 2006, S. 38) befürwortet, das sich aber meistens nur auf die Gestaltung von Übungen für das Wortlistenlernen und Training mit dem Lexikon bezieht.

Zurzeit wird der Schwerpunkt auf das Erlernen von Anglizismen gelegt, da heutzutage die meisten Entlehnungen aus dem Englischen und Amerikanischen kommen. Das Erkennen, Lesen und Schreiben von englischen Wörtern steht bei Conrad & Conrad (1983) im Fokus, wohingegen Weingarten (2006) auf die Integration von englischen Wörtern in die deutsche Sprache eingeht. Auch für Schmitz (2004) sind Anglizismen ein Thema des Deutschunterrichts, da diese der Alltagswirklichkeit vieler Schüler/innen entsprechen – 2/3 bis 3/4 der Musiktitel im Rundfunk sind englischsprachig (vgl. ebd. S. 7f.) – und gerade in der Jugendsprache gehäuft anzutreffen sind (vgl. Schubert/Watzlawick 2004, S. 29). Außerdem kann im Deutschen eine Tendenz zur Lautübernahme bei Anglizismen festgestellt werden. Immer wieder findet sich bei der Thematisierung von Anglizismen auch die Sprachkritik wieder, da ein „Mangel an Selbstbewusstsein gegenüber der eigenen Sprache und gegenüber der eigenen Kultur insgesamt“ (Schmitz 2004, S. 11) attestiert wird. Der Deutschun-

terricht soll hier einen nötigen Schutz angedeihen lassen, um die deutsche Sprache vor englischen Einflüssen wie der Lautübernahme zu schützen. Allerdings ist bei dem Diskurs um die Behandlung von Anglizismen anzumerken, dass eine Fixierung auf diese Thematik weder dem Anteil der Anglizismen im Wortschatz noch ihrer Bedeutung für die Wortgrammatik des Deutschen entspricht (vgl. Eisenberg 2011, S. 366), die weitaus geringer ist als gemeinhin angenommen. So wie das Lateinische als *Lingua franca* mit Einfluss des Französischen und das Französische im 19. Jhdt. mit Einfluss des Englischen an Geltung verlor, so wird vielleicht auch das Englische als *Lingua franca* eines Tages abgelöst werden (vgl. Eisenberg 2011, S. 365f.).

Strukturelle Betrachtungen von Fremdwörtern sind in der Didaktik selten und es wird eher ein Fokus auf die synchrone, lexikalische Bearbeitung von Einzelfällen, d. h. themen-/gebrauchs-/frequenzgebundene Wortschatzarbeit, gelegt (vgl. Bredel 2011, S. 357). Allerdings liegen erste Ansätze für eine strukturelle Betrachtung von Fremdwörtern durch die Identifizierung von Phonemen in Fremdwörtern anhand von Reimwörtern bereits 1983 vor (vgl. Conrad/Conrad 1983; Menzel 1983). Auch Spinner, der 1996 eine Unterrichtseinheit vorstellt und darin Aspekte des Sprachwandels und der Etymologie in den Mittelpunkt rückt, will das Nachdenken über Sprache fördern und Verständnis dafür schaffen, „daß sich Fremdwörter orthographisch und grammatisch z. T. anders verhalten als deutsche Wörter“ (ebd., S. 44), da es bei Fremdwörtern beispielsweise meistens keine Erstsilbenbetonung gibt. Wespel (2007) ist der Ansicht, dass es wichtig ist, die Merkmale von Fremdwörtern, die sich auf Aussprache, Schreibung, Akzent und Wortbildung beziehen, unterrichtlich zu thematisieren, um Fremdwörter analysieren zu können (vgl. ebd., S. 30f.). Gleichzeitig befürwortet dieser Autor die Gruppierung nach Herkunftssprachen, so dass hier sowohl synchrone als auch diachrone Aspekte miteinander kombiniert werden.

Andere Fremdwortdidaktiker/innen halten es für sinnvoll, Fremdwörter in verschiedenen Sprachzuständen miteinander zu vergleichen und den Sprachwandel zu beobachten, also diachron zu arbeiten (vgl. Ulrich 2003, S. 4, vgl. auch Kühn 2004, S. 17). Fremdwörter sollen außerdem oftmals mit Fremdwörtern in anderen Sprachen verglichen und ihrer Herkunft und Etymologie nach unterschieden werden (vgl.

Kühn 2004, S. 17), was ebenfalls der diachronen Wortforschung entspricht. Sie sind wie aus der Frauenbewegung resultierende Vorschläge wie *SchülerInnen*, *Schüler(inn)en*, *Schüler\_innen* oder *Schüler/-innen* zur Thematisierung von Sprachkritik und Sprachlenkung geeignet (vgl. Ulrich 2003, S. 10).

„Fremdwörter eignen sich in besonderer Weise, das Nachdenken der Schülerinnen und Schüler über Gebrauch und Wirkung von Sprache, über deren Wortschatz, dessen Zustandekommen und Veränderung, über Sprachwandel in Vergangenheit und Gegenwart zu fördern“ (Rudolph 2004, S. 23).

Sprache soll somit auf einer Metaebene und in einem größeren Kontext betrachtet und Fremdwörter sollen als Bereicherung angesehen werden.

Tesch (1992) vertritt die Auffassung, dass „insbesondere der Fremdsprachenunterricht [...] verstärkt den Internationalismus-Charakter entsprechender Lexeme verdeutlichen [muss], aber auch die einzelsprachspezifischen Konnotationen und Verwendungseigentümlichkeiten“ (ebd., S. 95). So wird angesprochen, dass Fremdwörter gerade im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden sollten, um über Sprachkontakt und Sprachzusammenhänge sprechen zu können. Hierbei ist es wichtig, dass kein Unterschied zwischen den verschiedenen Sprachen, aus denen entlehnt wird und wurde, gemacht wird. Es sollte nicht die Doppelmoral vorherrschen, dass Spuren des Römischen Imperiums als interessant und wissenswert bewertet, während Angloamerikanismen verteufelt werden (vgl. Tesch 1992, S. 96f.). Auch im muttersprachlichen Unterricht sollten Tesch zufolge Fremdwörter als Bereicherung angesehen werden, denn sie ermöglichen „Einblick oder eine Hinführung in andere Sprachen und damit in andere Kulturen“ (Eroms 2007, S. 46). Weiterhin interessant sind laut Tesch „Germanismen in europäischen Nachbarsprachen“ und „Entlehnungen in Dialekten und anderen Varietäten“ (Tesch 1992, S. 98). Sprachkontakt und Sprachgeschichte sollten somit ein Thema des Sprachunterrichts sein, um Zusammenhänge erkennen zu können, die für das weitere Lernen der Sprachen hilfreich sein können.

Munske (1988) konstatiert bei der Behandlung aller Aspekte des Fremdwortschatzes im Unterricht, „daß sich didaktische Darstellungen stärker von den Restriktionen der Fachwissenschaft emanzipieren und wieder einen selbstständigen Zugang zur

Sprachbeschreibung finden“ (ebd., S. 70) sollen. Die Fachwissenschaft soll sich entweder stärker an der Didaktik orientieren oder die Didaktik muss als eigene Wissenschaft selbstständiger werden. Bisherige Regelwerke, die beispielsweise die Herkunft der Fremdwörter in den Fokus rücken, ignorieren die Sprachnutzer/innen ohne Fremdsprachenkenntnisse, die die Struktureigenschaften der Gebersprachen nicht generalisieren können.

Neben dem Selbstzweck, die Schreibung von Fremdwörtern zu erlernen, erwarten manche Autoren auch Transfereffekte auf die Schreibkompetenz der nativen Orthographie. „Führen fremde Wörter fremde sprachliche Phänomene (von Phonemen bis zur Schreibung) in ein Sprachsystem ein oder zeigen fremde Wörter gerade besonders deutlich, was typisch für das Deutsche ist?“ (Fuhrhop 2009, S. 33). Eine Antwort auf diese Frage gibt Neef (2003), der die Bedeutung der Fremdwörter für das Erlernen der heimischen Orthographie unterstreicht, da deren Strukturen auf diese Weise sichtbar werden können. Die strukturellen Eigenschaften von Fremdwörtern sollen in Opposition zu den Merkmalen der Erbwörter gestellt werden, so dass Fremdwörter bezogen auf ihre Schreibung nicht integrativ behandelt werden sollen, wie Glaser (1985) fordert (vgl. ebd., S. 27), sondern in den Kontrast zu Erbwörtern gestellt werden sollen. Fremdwörter können einen guten Einblick in die Struktur des heimischen Systems geben, da sie sich davon unterscheiden. „[B]estimmte Regularitäten der deutschen Orthographie [können] nur durch eine Betrachtung von Fremdwörtern erkannt werden“ (Neef 2003, S. 118). Die Voraussetzung dafür ist, dass die heimische Orthographie *vor* der Fremdwortorthographie thematisiert wird. „Fremdwörter [bieten] einen wichtigen Einblick in die Funktionsweise von orthographischen Systemen“ (Neef 2003, S. 118).

Neef (2010) befürwortet, Fremdwörter zumindest in der Grundschule völlig auszuklammern, um native Schreibungen zu festigen. „Für pädagogisch-didaktische Zielstellungen, insbesondere zur Unterrichtung von Kindern im Grundschulalter, mag es angemessen sein, den zu modellierenden Ausschnitt des Wortschatzes relativ frei von nicht-nativen Einheiten zu halten“ (Neef 2010, S. 12). Es ist wichtig, dass vor der Fremdwortschreibung die Erbwortschreibung hinreichend thematisiert wurde, da-

mit darauf aufbauend die Fremdwortschreibung in Kontrast zur Erbwortschreibung gesetzt werden kann.

Bredel (2011) hält eine Kontrastierung der Erb- und Fremdwortschreibung ebenfalls für sinnvoll und bietet einen Ansatz zu einer Systematisierung der Fremdwortschreibung in der Didaktik. Beispielsweise kann an jambischen und amphibrachyschen Wörtern, die meistens Fremdwörter sind, entdeckt werden, dass diese keine reguläre Dehnungs-, aber eine reguläre Schärfungsschreibung, die an Betonung gebunden ist, aufweisen (vgl. ebd., S. 364). Diese Entdeckung kann dann auf andere Fremdwörter übertragen werden. Diese Idee setzt natürlich voraus, dass Schülerinnen und Schüler sich mit der Prosodie und den Akzentverhältnissen des Deutschen auseinandersetzen, um auch die Betonungsverhältnisse in Fremdwörtern analysieren zu können. Darauf aufbauend kann dann die Struktur von Haus und Garage (siehe Kapitel 8) zum gesamten Orthographieerwerb (inklusive der Fremdwortschreibung) genutzt werden (vgl. Bredel 2011, S. 367; zugrunde liegend: Bredel 2009; Röber 2009). „In einer vergleichenden Gegenüberstellung [zwischen Erb- und Fremdwörtern, A. P.] können dann Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden (**Schiene** – **Maschine**; **Biene** – **Kabine**; **nette** – **Sonette**; **Watte** – **Krawatte**; **rücken** – **Perücken**)“ (Bredel 2011, S. 368). Ausnahmen müssen gesondert behandelt und auswendig gelernt werden. In der Dehnungsschreibung betrifft das beispielsweise die ier-Wörter (Klavier, regieren usw.).

Auch Maas (1992) befürwortet es, zunächst die orthographischen Regeln des Kernbereichs zu erarbeiten (vgl. ebd., S. 360), wobei er dann im Gegensatz zu den anderen Autoren weiter mitteilt, dass das die Voraussetzung dazu bietet, Fremdwörter nach Regeln einzudeutschen. Hier wird wiederum eine Reform der Fremdwortschreibung gefordert. Diese Reformbemühungen und Regeln müssen aber nicht festgelegt werden, denn es braucht „keine normative Fixierung der Andersschreibungen“ (Maas 1992, S. 360). Wenn es den Duden mit seinem verbindlichen Normwörterbuch nicht gäbe, würden die Fremdwörter gar nicht als Problem auftauchen (vgl. Maas 1992, S. 354). Bei diesem Ansatz geht es demnach darum, die Regeln des Kernbereichs der Orthographie im Unterricht zu behandeln und die Fremdwortschreibung nicht zu thematisieren, sondern Fremdwörter in ihrer Schreibung in den

Erbwortschatz zu integrieren, ohne gesonderte Regeln für die Schreibung festzulegen. Die fehlende unterrichtliche Thematisierung der Fremdwortschreibung könnte beinahe als gängige unterrichtliche Praxis bezeichnet werden, da die Fremdwortdidaktik noch ein sehr junges Forschungsgebiet ist und vorher weitestgehend im Unterricht ausgeklammert wurde. Die hohen Fehlerhäufigkeiten in diesem Bereich weisen aber auf die Problematik hin, die hier auftaucht.

Fremdwörter können unterrichtlich auch in gesellschaftspolitischen Zusammenhängen thematisiert werden. Die Kenntnis von Fremdwörtern ist beim Lesen politischer Magazine notwendig, so dass das Wissen um Gebrauch und Bedeutung von Fremdwörtern wichtig ist, um „sich demokratisch verantwortungsbewußt in die Gesellschaft integrieren“ (Quenstedt 1993, S. 17) zu können. Die Beschäftigung mit Fremdwörtern kann außerdem einen Beitrag zur Völkerverständigung leisten. Die Entwicklung eines historischen Bewusstseins für die Verflechtung bzw. Vernetzung von Sprachen sowie die Einsicht in lexikalische Gemeinsamkeiten können zur interlingualen Verständigung beitragen (vgl. Volmert 1999, S. 13). Gesellschaftliche und technologische Veränderungen fordern stets ein neues Vokabular (vgl. Schorer 2006, S. 35). Bei diesem neuen Vokabular handelt es sich oftmals um Fremdwörter, da durch die Globalisierung zentrale Begriffe, die neu geschaffen werden, oft als Internationalismen auftreten. Diese internationalen Wörter können ihrer Herkunft nach geordnet und besprochen werden (vgl. Zahn 1997, S. 19f.). Durch die vielen Wortneuschöpfungen geht die Integration von Fremdwörtern in den deutschen Wortschatz unausweichlich mit den Veränderungen unserer Zeit und mit der Globalisierung einher. Auf dieser – relativ unverfänglichen – Ebene der Sprache ist ein Überdenken der Einstellungen gegenüber Mitbürgern/Mitbürgerinnen fremder Herkunft möglich, wie auch Laudenberg (1994) im Folgenden feststellt.

„Die hohe Akzeptanz von Wörtern, die in ihrer Lautung und Schreibung vom deutschen Sprachsystem abweichen, bietet eine gute Grundlage, um über den Zusammenhang von Sprache und Denken relativ unvoreingenommen die Einstellung gegenüber Mitbürgern fremder Herkunft zu reflektieren“ (Laudenberg 1994, S. 66).

„Fremd sein“ bedeutet im landläufigen Sinne nicht nur, eine andere Herkunft zu haben, sondern auch nicht zugehörig zu sein. Ungeachtet ihrer fremden Merkmale sind aber viele Fremdwörter beispielsweise durch hohe Frequenz oder auch durch

ein fehlendes heimisches Äquivalent dem Zentrum des deutschen Wortschatzes sehr naheliegend und gehören nicht der Peripherie an (vgl. Heller 1980, S. 175), sondern sind fest integriert. Oftmals werden diese Fremdwörter nicht einmal als Fremdwörter wahrgenommen. Wenn Fremdes vertrauter wird und unterrichtlich thematisiert wird, kann ein Beitrag zur „inneren Demokratisierung“ (Tesch 1992, S. 96) geleistet werden. Verständigungsschwierigkeiten können abgebaut und „Informationsbedürfnisse einer demokratischen Gesellschaft“ (Tesch 1992, S. 97) befriedigt werden. Außerdem werden Fremdwörter nicht mehr als Bedrohung wahrgenommen, sondern als Teil der deutschen Sprache, die jede/r täglich benutzt. Auf diese Weise sollen soziale Barrieren abgebaut werden.

Neben der Thematisierung gesellschaftspolitischer Fragen, für die Fremdwörter genutzt werden, kann man die verschiedenen Herangehensweisen, die Fremdwortschreibung unterrichtlich zu behandeln, folgendermaßen gruppieren. Bredel (2011) fasst die verschiedenen Ansätze zur Fremdwortdidaktik bezogen auf den Erwerb der Fremdwortschreibung in einer Tabelle zusammen, wobei die verschiedenen Herangehensweisen sich auch teilweise überschneiden und Mischformen auftreten. Zahlenmäßig überwiegt der lexikalisch-synchrone Ansatz. Sie selbst befürwortet den systematisch-synchronen Ansatz, den nur wenige Autoren verfolgen.

**Tabelle 6: Vergleich verschiedener Ansätze zur Fremdwortdidaktik**

	<b>lexikalisch</b> Bearbeitung von Einzelfällen	<b>systematisch</b> Bearbeitung von Regeln und Prinzipien
<b>diachron</b>	Anglizismen, Gräzismen, Latinitismen, Gallizismen etc.	Prinzipien von Transferenz und Integration
<b>synchron</b>	themen-/gebrauchs-/frequenzgebundene Wortschatzarbeit	Regularitäten der Fremdwortschreibung in Relation zur Erbwortschreibung

(Tab. in: Bredel 2011, S. 357)

Die Tabelle zeigt, es existieren verschiedene Ansätze, die Fremdwortschreibung im Unterricht zu behandeln. Häufig jedoch werden Fremdwörter in der unterrichtlichen Praxis nur unzureichend thematisiert. 1984 weisen Eisenberg und Baurmann



auf das Problem hin, dass Fremdwörter in der Sekundarstufe kaum behandelt werden, aber deren Beherrschung spätestens in der Oberstufe vorausgesetzt wird (vgl. ebd., S. 23). Die folgenden Beispiele aus Schulbüchern der Klassen 3-9 zeigen, dass Fremdwörter noch immer nicht systematisch im Unterricht angesprochen werden. So stellt auch Kolwa (1999) fest, dass in Sprachbüchern die Behandlung von fremden lexikalischen Einheiten nur unzureichend und in wenigen Klassen der Sekundarstufe I vorkommt (vgl. ebd., S. 69). Im Folgenden werden nun Schulbücher der 3.-9. Klasse analysiert, um Aufschluss über die vorhandenen Merksätze über Fremdwörter zu geben. Anhand dessen kann die unterrichtliche Praxis der letzten 10 Jahre besser verdeutlicht werden.

Ossner, Jakob (Hrsg.) (2004a): Tandem 1. Ein Deutschbuch für das 5. Schuljahr. Schöningh: Paderborn.

Rechtschreibfall: *T\*eke*, S. 86

Problem: *h* oder kein *h*?

Hinweise: Vorsicht ein Fremdwort! Benutze ein Wörterbuch! (S. 109) (→Wie schreibt man?)

Rechtschreibfall: *Biblio\*ek*, S. 181

Problem: *t* oder *th*?

Hinweise: Wieder ein Fremdwort aus dem Griechischen. Merken! (S. 185) (→Wie schreibt man?)

Rechtschreibfall: *S\*mpathie*, S. 221

Problem: *ü* oder *y*?

Hinweise: Fremdwort! (S. 233) (→Wie schreibt man?)

**R 4** Fremdwörter haben häufig eine eigene Schreibung. Ein Fremdwort ist ein Wort, das aus einer anderen Sprache kommt, nicht ein Wort, das du nicht kennst. *Theater* ist ein fremdes Wort, denn im Deutschen gibt es die Lautfolge *ea* nicht; *Tribut* ist eines, denn kein deutsches Wort hat diese Endung usw.

(S. 324) (→Grundregeln der deutschen Rechtschreibung)

Ossner, Jakob (Hrsg.) (2004b): Tandem 2. Ein Deutschbuch für das 6. Schuljahr. Schöningh: Paderborn.

Rechtschreibfall: *Spe\*iale\*ekt*, S. 209

Problem: *t* oder *z*; *f* oder *ff*?

Hinweise: Das Wort hat zwei Bestandteile und jeder ist ein Fremdwort, daher Lernwörter – nachschlagen im Wörterbuch! (S. 229) (→Wie schreibt man?)

Rechtschreibfall: *Sta\*ion*, S. 225

Problem: *t* oder *z*?

Hinweise: Auch hier liegt ein Fremdwort vor, und zwar aus dem Lateinischen. (S. 229) (→Wie schreibt man?)

Rechtschreibfall: Te\*assentisch, S. 246

Problem: *r* oder *rr*?

Hinweise: Vorsicht Fremdwort: → nachschlagen! (S. 255) (→Wie schreibt man?)

Rechtschreibfall: \*ecks, S. 222

Problem: *Ch* oder *Tsch*?

Hinweise: Vorsicht, ein Fremdwort aus dem Englischen! (S. 229) (→Wie schreibt man?)

Rechtschreibfall: Naturkatastro\*e, S. 252

Problem: *f* oder *ph*?

Hinweise: Ein griechisches Wort! Schlag nach im Wörterbuch! (S. 255) (→Wie schreibt man?)

**R 4** Fremdwörter haben häufig eine eigene Schreibung. Ein Fremdwort ist ein Wort, das aus einer anderen Sprache kommt, nicht ein Wort, das du nicht kennst. *Strophe* ist ein fremdes Wort, auch wenn man es dem Wort nicht anhört; *Terrasse* ist auch eines und wieder kann man es dem Wort nicht ohne Weiteres anhören. (S. 324)

Becker, K. B.; Giese, H.W.; Kempen, W. (Hrsg.) (2002b): Kontext Deutsch 6. Das kombinierte Sprach- und Lesebuch für Gymnasien. Schroedel: Hannover.

Für fremde Wörter gibt es Erkennungszeichen: Sie können ein *th* (wie in *Orthografie* und *Theologie*) oder *ph* (wie *Philosophie* und *amorph*) oder beides (wie *Philanthropie*) enthalten, einige (wie *Rhythmus* oder *Katarrh*) haben auch ein *rh*; man muss es wissen, hören kann man da nichts. *Thorax* klingt am Anfang genau wie *Tomate*.

[...]

Man kann sich nicht auf sein Sprachgefühl verlassen, um zu entscheiden, ob ein Wort wie ein Fremdwort geschrieben wird. Viele Wörter, die ihre „fremde Schreibung“ beibehalten haben, sind uns sehr geläufig. Wir benutzen sie ganz selbstverständlich: *Thema, These, Theorie, Orthografie, Vase, Vene, Ventil, Typ, Physik, Lyrik...* (S. 193) (→Fremdwörter)

*Das Rhinoceros will nicht, dass man ihm etwas zu fressen gibt.* Normalerweise kennen wir Wörter, in denen ein langes *i* nicht mit *ie*, sondern nur mit einem *i* geschrieben wird: *wir, ihr, gib*. Gerade aber in Fremdwörtern schreiben wir oft nur ein *i*, wenn wir ein langes *i* hören: *Tiber*. (S. 275) (*i* oder *ie*?)

Becker, K. B.; Giese, H.W.; Kempen, W. (Hrsg.) (2002c): Kontext Deutsch 7. Das kombinierte Sprach- und Lesebuch für Gymnasien. Schroedel: Hannover.

Einige Fremdwörter sind uns so vertraut, dass wir sie auch orthografisch eingebürgert haben. Andere haben Teile ihrer ursprünglichen Schreibung beibehalten. Einige erkennt man an typischen Endungen, andere an fremden Wortbausteinen (z.B. *meta, hyper, kon*), wieder andere daran, dass sie mit *th, ph* oder einem *y* geschrieben werden. (S. 218)

Man kann einen Bindestrich setzen zur Hervorhebung einzelner Bestandteile, zur Gliederung unübersichtlicher Zusammensetzungen, zur Vermeidung von Missverständnissen [...].

(2) Unübersichtliche Zusammensetzungen, auch mit Fremdwörtern, zum Beispiel:

*Arbeiter-Unfallversicherungsgesetz, Haushalt-Mehrzweckküchenmaschine, Lotto-Annahmestelle, Mosel-Winzergenossenschaft, Software-Angebotsmesse, Ultraschall-Messgerät; Desktop-Publishing, Midlife-Crisis*  
(S. 227) (→Kasten, zitiert nach: Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Text der amtlichen Regelung)

Wörter mit solcher Schreibweise haben wir aus dem Griechischen übernommen, z.B. *Xylophon, Rheuma, Theater*. Manche Wörter schreiben wir inzwischen mit *f* (z.B. *Telefon*) anstelle von *ph*.  
(S. 293) (→Fremdwörter *ph, rh, th*)

Becker, K. B.; Kempen, W. (Hrsg.) (2003): Kontext Deutsch 8. Das kombinierte Sprach- und Lesebuch für Gymnasien. Schroedel: Hannover.

Bei zahlreichen Fremdwörtern ist auch die an das Deutsche angelehnte Schreibweise möglich. (Tabelle mit Beispielen folgt: bis 1998: Delphin – Jetzt: Delfin) (S. 221)

Becker, K. B. (Hrsg.) (2004): Kontext Deutsch 9. Das kombinierte Sprach- und Lesebuch für Gymnasien. Schroedel: Hannover.

Bei mehrsilbigen Fremdwörtern empfiehlt sich zur Verdeutlichung die Getrenntschreibung mit Bindestrich. Beispiel: *Chewing-Gum, Swimming-Pool*

In den drei untersuchten Büchern der 3. und 4. Klasse (Menzel 2000; Menzel 2001; Urbanek 2002) sowie im Buch Kontext Deutsch 5 (Becker/Giese Kempen 2002a) konnten keine Regeln zu Fremdwörtern und deren Schreibungen gefunden werden. Anhand der aufgeführten Beispiele lässt sich zeigen, dass es bei Fremdwörtern in den Schulbüchern sehr häufig zu Einzelfallregelungen bezüglich einzelner Fremdwörter kommt. So wird im Schulbuch *Tandem 1* die Frage gestellt, ob *Biblio\*ek* mit *t* oder mit *th* und *S\*mpathie* mit *ü* oder *y* geschrieben wird (vgl. Ossner 2004a). Außerdem wird meist auf die Herkunft des Wortes, also auf den diachronen Aspekt, hingewiesen, während nur selten synchrone Aspekte der Fremdwortschreibung beschrieben werden. Ossner (2004b) verweist darauf, dass *Station* aus dem Lateinischen und *Checks* aus dem Englischen kommt.

An den aufgeführten Merksätzen kann man gut sehen, dass hier vermittelt werden soll, es gäbe keine Systematik in der Fremdwortschreibung. Fremdwörter werden mit „Vorsicht Fremdwort“ (Ossner 2004b, S. 255) angekündigt und es wird das Nachschlagen im Wörterbuch oder das Auswendiglernen mit dem Ausspruch „Merken!“ (Ossner 2004a, S. 185) empfohlen. Das Wort *Vorsicht* wird zur Warnung ge-

braucht, um negative Folgen, in diesem Fall falsche Schreibungen, zu vermeiden. Leider werden hierbei aber nicht die Merkmale eines Fremdwortes näher erläutert und es wird nur angemerkt, dass Fremdwörter häufig eine eigene Schreibung haben. Nicht erklärt wird, wie diese eigene Schreibung aussieht und wie man ein Fremdwort als solches identifizieren kann. Außerdem wird auf die fremde Herkunft verwiesen, so dass hier abermals die diachrone Perspektive eingenommen wird, obwohl hierfür Fremdsprachenkenntnisse nötig sind. Wenn auf Merkmale (synchrone Perspektive) verwiesen wird, so beziehen sich diese vorwiegend auf die fremde Schreibung und nicht auf fremde phonologische oder prosodische Elemente, denn „hören kann man da nichts“ (Becker/Giese/Kempen 2002b, S. 193; vgl. auch Ossner 2004b, S. 324).

In den zehn untersuchten Büchern konnten nicht viele Merksätze gefunden werden, die eine systematische und nicht kasuistische Angabe zur Schreibung von Fremdwörtern machen und anwendungsbezogen formuliert sind. Einer der erwähnten systematischen Merksätze bezieht sich darauf, dass das lange *i* in Fremdwörtern fast immer ohne die *ie*-Dehnungsschreibung realisiert wird (vgl. Becker/Giese/Kempen 2002b, S. 275). Leider werden auch hier keine weitere Definition und keine Erklärung von Fremdwörtern gegeben, geschweige denn strukturelle Merkmale aufgezählt, die zur Fremdwortidentifikation beitragen könnten, so dass es durch Erkennungsprobleme von Fremdwörtern schwierig wird, diese Regeln anzuwenden.

In dem Schulbuch der 9. Klasse spielt in unserem Beispiel die Schreibung von Fremdwörtern nicht mehr eine so wichtige Rolle, sondern es geht bei der Thematisierung von Fremdwörtern um Sprachveränderungen und Sprachentwicklungen wie beispielsweise Bedeutungswandel, denn die Sprache soll hier nicht als starres System verstanden werden (vgl. Becker/Giese/Kempen 2004, S. 241).

Die bisherige Fremdwortdidaktik kann anhand der untersuchten Schulbücher und der zitierten Literatur folgendermaßen zusammengefasst werden. Es werden oftmals Einzelfälle beschrieben, ohne dass eine Systematik der Fremdwortschreibung angegangen wird. Fremdwörter werden als Merkwörter deklariert, die nachgeschla-

gen und auswendig gelernt werden müssen. Teilweise findet der diachrone Aspekt Berücksichtigung, wenn auf die Herkunft der Wörter verwiesen wird. Synchrone und sprachstrukturelle Betrachtungen gibt es zwar auch, aber diese sind in der Unterzahl und außerdem unvollständig, da Abweichungen in der Phonologie und Prosodie zumeist nicht als Fremdwortmerkmale genannt werden. Teilweise werden von einer systematischen Betrachtung der Fremdwortschreibungen Transfereffekte auf die Erbwortschreibkompetenz oder den Fremdsprachenunterricht erwartet. Außerdem finden wir mehrere Ansätze, die die Thematisierung von Fremdwörtern zum Anlass nehmen wollen, um über Sprachwandel, aber auch über gesellschaftliche Fragen im Umgang mit dem Fremden nachzudenken. Hierbei steht aber der gesellschaftspolitische Aspekt und nicht die Fremdwortorthographie im Mittelpunkt. Neben dem Selbstzweck der Behandlung der Fremdwortschreibung erwarten einige Autoren von dieser Thematisierung, dass sie sich als Aufhänger für Bereiche wie interlinguale Völkerverständigung eignet oder Transfereffekte auslöst und soziale Barrieren abbaut. Sie wird also teilweise als Mittel zum Zweck gesehen, ohne dass die Fremdwortschreibung den Fokus bildet.

Da die Fehlerhäufigkeit in Fremdwörtern und gleichzeitig auch der Anteil der Fremdwörter im deutschen Wortschatz sehr hoch sind, hält die Verfasserin eine systematische Behandlung der Schreibung der Fremdwörter im Unterricht für notwendig und unabdingbar, denn Einzelfallregelungen, Wörterlistentraining und Nachschlagen im Wörterbuch bieten nur wenigen Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit, Transfereffekte in der Schreibung auf andere Fremdwörter zu erzielen. Außerdem können diese Methoden immer nur einen kleinen Teil der Fremdwörter erfassen, während eine systematische Bearbeitung der Fremdwortschreibung Hilfestellungen für große Teile des gesamten Systems liefern sollte.

## **5 Hypothesen über den Erwerb der Fremdwortschreibung**

### **5.1 Mögliche Einflussvariablen**

#### **5.1.1 Fremdwortwissen**

##### **5.1.1.1 Implizites und explizites (Fremdwort-)Wissen**

Im Folgenden soll auf das Wissen über Fremdwörter als mögliche Einflussvariable auf den Erwerb der Fremdwortschreibung eingegangen werden, wobei sich die Verfasserin zunächst allgemein mit dem Begriff Wissen sowie dem impliziten und explizitem Wissen auseinandersetzen wird, bevor im Speziellen das Fremdwortwissen thematisiert wird.

„Wissen wird allgemein als das Ergebnis eines Lernprozesses verstanden“ (Heitmann 2005, S. 17). Beim Lernen handelt es sich aber nicht nur um Wissenserwerb, sondern „gelernt wird Wissen und Können“ (Antor/Bleidick 2006, S. 53). Lernen beinhaltet demnach im Gegensatz zu Wissen zusätzlich die Aneignung von Fähigkeiten wie Rechnen, Lesen und Schreiben. Bei der reinen Anhäufung von Wissen werden Informationen angeeignet, ohne dass diese Informationen aber schon tatsächlich miteinander vernetzt, systematisiert und in den tatsächlichen Aufbau von Fähigkeiten umgesetzt werden. Wissen bildet aber eine Basis für das Lernen und ist ein wichtiger Teilbereich. Das Wissen, das Schüler/innen über Fremdwörter haben, ist häufig noch nicht ausreichend für eine hohe Fremdwortschreibkompetenz. Es bildet aber vermutlich eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Erwerb der Fremdwortschreibung. Einige Schüler und Schülerinnen systematisieren dieses Wissen jedoch schon in selbstinitiierten Lernprozessen und können es dann direkt anwenden. Andere, die über ihre Lernerfahrungen nur schwerlich verallgemeinerbare Einsichten bilden, brauchen für die Anwendung ihres Wissens Unterstützung (vgl. Antor/Bleidick 2006, S. 56).

Wenn man Wissen und Können in einem Begriff des Wissens vereinen möchte, kann man von der Kategorie „implizites Wissen“ sprechen. Wissen lässt sich in die Teilbe-

reiche explizites und implizites Wissen gliedern. Polanyi gilt als der „Entdecker der Kategorie des impliziten Wissens“ (Schanz 2006, S. 15) und konstatiert, *„daß wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“* (Polany 1985, S. 14). Wir können ein bekanntes Gesicht unter tausenden erkennen, ohne dabei genau erklären zu können, wie dieses Gesicht aussieht. Das Wissen bezieht sich sowohl auf praktische als auch auf theoretische Kenntnisse (vgl. Polany 1985, S. 16; 25). Implizites Wissen meint demnach unter anderem auch Handlungswissen (vgl. Röber 2009, S. 33). Man hat erst dann etwas wirklich verstanden, wenn man es anzuwenden weiß. Explizites Wissen ist „zugängliches, darstellbares Wissen [...]“. Im Unterschied dazu ist implizites Wissen eine Kompetenz, die sich im Denken, Handeln und Urteilen zeigt, aber unzugänglich erscheint und sich nicht in Wörtern, Zahlen oder Symbolen darstellen lässt“ (Heitmann 2005, S. 17). Fothe unterscheidet in seiner Dissertation zwischen implizitem und explizit-sprachlichem Wissen (vgl. Fothe 2008, S. 120). Ein Kriterium für explizites Wissen ist demnach die Verbalisierbarkeit, d. h. explizites Wissen ist Wissen, das versprachlicht und artikuliert werden kann.

Das Messen von implizitem Wissen gestaltet sich als schwierig und es kann festgehalten werden, dass es sich hierbei um ein Konstrukt und nicht um eine Entität handelt. Implizites Wissen kann sowohl angeboren als auch erlernt sein. Erlernt, entsteht es aus dem „Zusammenspiel von Kultur und Kognition erworbenen Regeln, Mustern, Normen oder Annahmen“ (Hananberg 2009, S. 106). Somit ist implizites Wissen „die ursprünglichere Kategorie“ (Schanz 2006, S. 10), denn explizites Wissen ist nicht angeboren, sondern in jedem Fall erlernt. Chomsky (1977), der einen nativistischen Ansatz vertritt, beschreibt beispielsweise eine Universalgrammatik als „das System von Prinzipien, Bedingungen und Regeln [...], die Elemente aller menschlichen Sprachen sind“ (ebd., S. 41). Diese Universalgrammatik, die Chomsky zufolge angeboren ist, enthält strukturabhängige Regeln (vgl. ebd., S. 45) und kann hier als Teil des impliziten Wissens aufgeführt werden, wobei diese Universalgrammatik natürlich nicht den gesamten Teil unseres Wissens über Sprache ausmacht. Bei dem, was allgemein oftmals als Sprachgefühl beschrieben wird, handelt es sich um implizites, „unserem Bewußtsein nicht offen[...]stehen[des]“ (ebd., S. 60) und somit nicht-artikulierbares Wissen über die Struktureigenschaften der Sprache. Wir

denken mit Worten, aber auch ohne Worte (vgl. S. 73), so ist sich Chomsky (1977) sicher. Dieses implizite Wissen, das von uns akzeptierte Regeln beinhaltet, ist allerdings nur schwer fassbar.

„Die von uns <<akzeptierten>> Regeln sagen uns nicht, was wir sagen sollen. Wir könnten fragen, wie bzw. warum wir das von unserem Geist entwickelte Regelsystem zur Anwendung bringen. Unter welchen Umständen entscheiden wir uns dazu, diese Regeln zu verletzen? Welche Arten von Überlegungen sind bei diesen Entscheidungen im Spiel, und wie sind diese begrifflich begrenzt?“ (Chomsky 1977, S. 96).

Diese Fragen sind nicht einfach zu beantworten, da implizites Wissen nicht oder nur schwer zu messen ist. Implizites Wissen ist in Kommunikationsprozessen nicht feststellbar (vgl. Neuweg 2001, S. 10). Bei Fothe (2008) wird deutlich, wie kompliziert die Kategorie des impliziten Wissens ist:

„Man kann argumentieren, implizites Wissen sei internalisiertes („prozeduralisiertes“) explizites Wissen oder es lässt sich annehmen, implizites Wissen sei bereits implizit erworben worden. In diesem Fall wäre eine Explizierung lediglich retrospektiv möglich und würde auf einer Transformation des Wissens beruhen“ (Fothe 2008, S. 92).

Andere Autoren wie Hackl sind der Meinung, dass implizites Wissen grundsätzlich nicht explizierbar ist (vgl. Hackl 2004, S. 13), was wiederum das Messen von implizitem Wissen erschwert. Da „sich die Existenz des Wissens in Form von Kompetenz zeigt“ (Heitmann 2006, S. 23), kann das implizite Wissen nur durch das Abfragen von Kompetenzen erfasst werden.

Nach Schanz (2006) ist explizites Wissen dokumentierbar, messbar und kann problemlos verbalisiert werden (vgl. S. 11). Es ist somit einfacher zu vermitteln und von Individuum zu Individuum zu transferieren. Implizites Wissen hingegen wird häufig durch „learning by doing“ (Schanz 2006, S. 13) gelernt und beinhaltet oftmals von Anfang an einen Anwendungsbezug. Es handelt sich hierbei um eine subjektive Größe, während explizites Wissen nicht zwangsläufig an ein Individuum gekoppelt ist.

Implizites Wissen ist außerdem weitgehend vergessensresistent (vgl. Schanz 2006, S. 42). Schwimmen oder andere erlernte Fähigkeiten, die als Automatismen be-



schrieben werden können und als selbstverständlich gelten, werden eigentlich nicht verlernt. Allgemeinsprachlich wird implizites Wissen auch oftmals als „Gefühl“, „Bauchentscheidung“ oder „Intuition“ beschrieben. Oftmals wird das Gefühl zu Unrecht als Störfaktor verstanden, das die Vernunft oder die Ratio unnötig daran hindert, klar zu denken. Durch seine anhaftende Diffusität wird dem Gefühl gerade in wissenschaftlichen Bereichen mit Skepsis begegnet (vgl. Schanz 2006, S. 15).

Intuition ist ein eher „schwammiger“ Begriff, der schwer zu definieren ist. Schanz (2006) beschreibt Intuition als „Erkennen ohne bewusstes Reflektieren“ und als „charakteristisches Gespür für das Wesentliche“ (ebd., S. 61). Es handelt sich demnach auch hier um einen unbewussten Vorgang, der so nicht verbalisiert werden kann. „Implizites Wissen ist der Grundstoff intuitiver Prozesse“ (Schanz 2006, S. 72). Für die Intuition werden Muster im impliziten Gedächtnis gespeichert. Nach Neuweg (2001) umfasst implizites Wissen sowohl implizites Gedächtnis, das Wissen um vergangene Lernerfahrungen, als auch implizites Regelwissen (vgl. Neuweg 2001, S. 14f.). Das implizite Regelwissen umfasst das Vermögen, Objekte, Situationen und Ereignisse als gleichartig bzw. als Muster zu erkennen und zu wissen, welche Ereignisse üblicherweise aufeinander folgen und wie man eine Tätigkeit ausführt, bzw. welche Handlungen unter welchen situativen Bedingungen angemessen sind (vgl. Neuweg 2001, S. 15). Intuition kann so als „Vorgang des unbewussten Erkennens von vertrauten Mustern“ (Schanz 2006, S. 71) beschrieben werden. Zielführende Hypothesen über ein System (z. B. das System der Fremdwortschreibung) werden an Mustern ausgebildet, die das Typische eines Systems zeigen. Manche Menschen sind in der Lage, typische Fremdwörter als Muster herauszufiltern und anhand dieser im impliziten Gedächtnis vorliegenden Muster Folgerungen für das Gesamtsystem abzuleiten. Oftmals können diese Folgerungen aber nicht verbalisiert werden.

Müller (2007) als einer der Wenigen, der sich mit implizitem und explizitem Wissen über die Orthographie beschäftigt, hat in seiner Dissertation „Zum „Komma nach Gefühl““ auf eine implizite und eine explizite Kommakompetenz aufmerksam gemacht. Bei der impliziten Kommasetzung nimmt er an, dass Kommas „als selbstverständlicher Teil der Textstrukturierung quasi nebenbei gesetzt werden, während der

Fokus der Aufmerksamkeit auf anderen Dingen, etwa der Textproduktion oder der Orthografie im Allgemeinen (etwa im Diktat) liegt“ (Müller 2007, S. 14). Die implizite Kommasetzung erfolgt unbewusst und nicht intendiert, während die explizite Kommasetzung bewusst geschieht und die „Kommasetzung zur Haupt- und eigentlichen Aufgabe [...]macht“ (Müller 2007, S. 14). Vornehmlich geht es hier um die Unterscheidung von bewusst und unbewusst und die Gerichtetheit der Aufmerksamkeit. Implizites und explizites Wissen hängen eng zusammen (vgl. Müller 2007, S. 261), denn das Wissen verschwindet oft in dem Augenblick, in dem es auf der impliziten Ebene auftaucht von der expliziten (vgl. Hackl 2004, S. 33). „Eine explizite Integration [...] kann im allgemeinen die implizite nicht ersetzen“ (Polanyi 1985, S. 27). Das bedeutet, dass explizite Regelformulierungen ohne Anwendungswissen auch in der Orthographiedidaktik nicht hilfreich sein können.

Zusammenfassend ist hier noch einmal Müller (2007) zu zitieren: „Implizites oder unbewusstes Lernen geschieht ohne Aufforderung, ohne Intention und ohne bewusstes Erleben“ (Müller 2007, S. 59). Es wird auch oftmals als Automatisierung bezeichnet, wobei Automatisierung als „Aufbau neuer kognitiver Strukturen“ (Logan 1988 in: Müller 2007, S. 57) zu verstehen ist. Implizites Wissen ist demnach keine „passive, implizite Vorform [des expliziten Wissens, A. P.]“ (Hackl 2004, S. 3) und es handelt sich nicht einfach um Aufmerksamkeitsentzug bezüglich einer Tätigkeit, sondern um ein Lernen, dem ein äußerst aktiver Prozess zugrundeliegt.

Erkenntnisse über das implizite Wissen und dessen Inhalt in Erfahrung zu bringen, gestaltet sich als schwierig. Gerade bei der Rechtschreibkompetenz kann festgehalten werden, dass korrekte Schreibungen oftmals von den Schreibenden nicht erklärt werden können. „Die inneren Regeln von Schreibenden entsprechen weitgehend den orthografischen Regeln“ (Müller 2007, S. 45), so dass es lange keinen Anlass gab, sich über das implizite Regelwissen Gedanken zu machen. Es gibt aber Teilbereiche, die als sehr fehleranfällig beschrieben werden können, „‘intuitives‘ Handeln ist also keineswegs ein Garant für *kompetentes* Handeln“ (Hackl 2004, S. 24). Dazu gehören sowohl Kommasetzung als auch Fremdwortschreibkompetenz. „Orthografische Regelbefolgung ist [...] nicht nur die fehlerfreie *Anwendung* einer Regel, sondern in erster Linie die Untersuchung der Umwelt auf *Regelrelevanz*“ (Müller 2007,

S. 49). Beim Schreiben und Verfassen von Texten muss Müller (2007) zufolge nicht nur die Frage der Kommasetzung gelöst, sondern vor allem in erster Linie gestellt werden.

Diese Bewusstmachung könnte auf die Fremdwortschreibkompetenz, die mehrere Teilkompetenzen umfasst, übertragen werden. Hier muss die Frage überhaupt gestellt werden, ob es sich um ein Fremdwort handelt oder nicht, ob demnach fremde Struktureigenschaften auf phonologischer, prosodischer, graphematischer oder morphematischer Ebene vorliegen. Es ist anzunehmen, dass implizites Fremdwortwissen bei den Schreibenden vorhanden ist und Fremdwörter anhand von abweichenden Strukturmerkmalen und Auffälligkeiten erkannt werden können. Wir können ein bekanntes Gesicht oftmals nicht beschreiben, weil wir unsere Aufmerksamkeit von den vielen einzelnen Merkmalen auf das Gesicht legen, und sind nicht in der Lage, diese einzelnen Merkmale anzugeben (vgl. Polanyi 1985, S. 19). Auch ein Fremdwort weist verschiedene Merkmale auf, die oftmals nicht alle explizit beschrieben werden können. Trotzdem ist es möglich anhand dieser Merkmale, ein Fremdwort als ein solches zu identifizieren.

Implizites Fremdwortwissen zeigt sich vor allen Dingen in der Fremdwortschreibkompetenz, da man davon ausgehen kann, dass für die Fremdwortschreibungen Fremdwortwissen als Voraussetzung genutzt wird. Bevor allerdings Phänomene der Fremdwortschreibung auf das Wort angewandt werden können, muss es zunächst als Fremdwort identifiziert werden. Implizites Fremdwortwissen beinhaltet folglich zusätzlich Fremdwortidentifikationskompetenz oder Fremdwortsensibilität. Das konkrete Messen des impliziten Wissens stellt eine Herausforderung dar und in der Studie wird versucht, diese Variable zu erfassen.

Da Fremdwörter unterrichtlich häufig nicht behandelt werden, ist das explizite Fremdwortwissen oftmals als eher diffus anzusehen, denn es werden eigene Hypothesen ausgebildet, wie man ein Fremdwort als solches definieren kann. Verschiedenste Kriterien wie Gebrauch, Frequenz, Herkunft, Merkmale, Schwierigkeitsgrad können hier zur Erklärung herangezogen werden<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Hierzu mehr in Kap. 6.2.3

### 5.1.1.2 Synchrones und diachrones Fremdwortwissen

Nachdem das implizite und explizite Wissen thematisiert wurden, wird nun das Fremdwortwissen im Fokus stehen. Das Fremdwortwissen, das in der Untersuchung in Kap. 6 genauer überprüft wird, da es für die Fremdwortschreibung bzw. deren Erwerb relevant sein könnte, gliedert sich in das diachrone und das synchrone Fremdwortwissen. Während beim synchronen Fremdwortwissen strukturelle Merkmale im Zentrum stehen, bezieht sich das diachrone Wissen auf die Herkunft und Etymologie der Wörter und erst in einem zweiten Schritt auf die strukturellen Merkmale, systematisiert nach Gebersprachen. Bei letzterem werden Fremdsprachenkenntnisse oder Kenntnisse durch Bilingualismus über eine zweite Muttersprache für die Schreibung und Fremdwortidentifikation herangezogen.

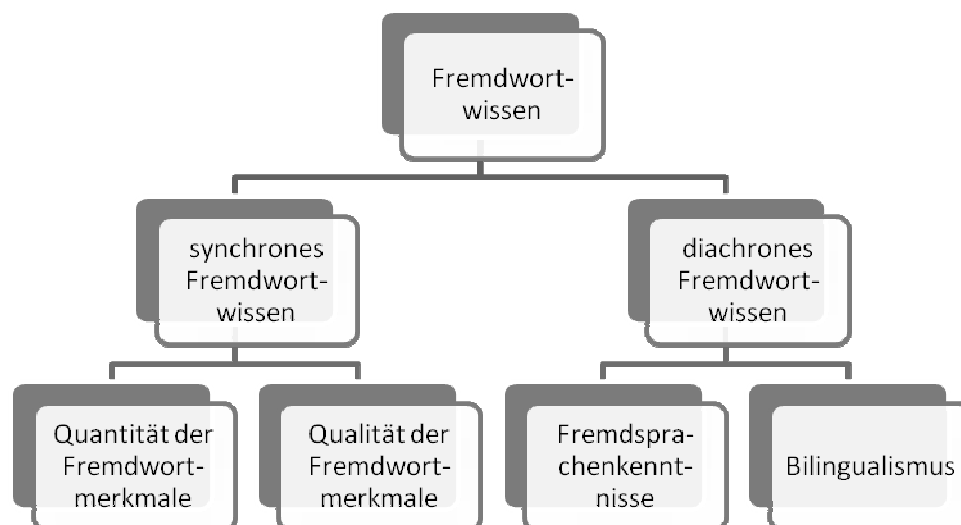
Diachrones Fremdwortwissen beinhaltet also zum einen, dass die Herkunftssprache, aus der das Fremdwort entlehnt wurde, erkannt wird, und zum anderen müssen dann natürlich die strukturellen Eigenschaften der Gebersprache für die Schreibung aktiviert werden. Sprecher/innen, die französisch beherrschen, haben vermutlich weniger Schwierigkeiten bei der Identifikation und Schreibung von Gallizismen. Schwierigkeiten in der Schreibweise von Fremdwörtern entstehen in erster Linie bei „Schreibern [...], die über keine oder nur geringe Fremdsprachenkenntnisse verfügen. Das Wissen um die Schreibung eines Wortes in einer fremden Sprache darf [...] nicht Ausgangspunkt der für alle geltenden Beschreibung und der an alle Schreiber gerichteten Anweisung sein“ (Zabel 1987, S. 67). Es kann nicht das Ziel sein, Fremdsprachenkenntnisse als Bedingung für einen gelungenen Orthographieerwerb vorauszusetzen, denn auch Menschen ohne Fremdsprachenkenntnisse sollte der Erwerb der deutschen Rechtschreibung mit allen ihren Fremdwörtern möglich sein. Nichtsdestotrotz kann man nicht leugnen, dass Fremdsprachenkenntnisse nützlich und hilfreich für die Fremdwortschreibung sein können.

Mittels synchronen Fremdwortwissens wird nicht die Herkunftssprache und deren Sprachwandel, sondern der Sprachzustand analysiert. Abweichende Strukturmerkmale in Fremdwörtern werden hier nicht einer Gebersprache zugeordnet, sondern werden mit denen der Erbwortschreibung kontrastiert. Hierbei sind nur Kenntnisse

über die Erbwortschreibung und keine Fremdsprachenkenntnisse nötig, denn alles, was von der Erbwortschreibung abweicht, kann als fremd bezeichnet werden. Wenn synchrones Fremdwortwissen für die Fremdwortidentifikation und die Fremdwortschreibung genutzt wird, so orientiert man sich an der Qualität und der Quantität der Fremdwortmerkmale: abweichende Phonologie, abweichende Graphematik, abweichende Prosodie und abweichende GPK. Es spielt also eine Rolle *welches* (Qualität) und *wie viele* (Quantität) der genannten Fremdwortmerkmale in Opposition zu Erbwörtern auftreten.

Folgendes Schaubild soll zusammenfassend eine Übersicht über das Fremdwortwissen geben und zeigen, welche Aspekte das diachrone und synchrone Fremdwortwissen für Fremdwortidentifikation und -schreibung nutzt.

**Abbildung 2: Fremdwortwissen**



Schauen wir uns das synchrone Fremdwortwissen nun etwas genauer an. Es kann vermutet werden, dass es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der Merkmale und dem Identifizieren des Wortes als Fremdwort gibt. Zusätzlich zu der Quantität der Merkmale spielt auch die Qualität eine wichtige Rolle. Es ist nun interessant, *welches* der Fremdwortmerkmale, abweichende Akzentstruktur (Problem, Emblem), abweichende Phoneme (Job, Gage), abweichende Grapheme (Thema, Lobby)

und abweichende GPK bezogen auf zentrale Phoneme (Look, Trainer), bezüglich der Fremdwortidentifikation wie gewichtet werden kann.

Es stellt sich die Frage, welche Wörter mit welchen Merkmalen werden am besten als Fremdwort erkannt werden. Schank (1979) misst beispielsweise dem Merkmal Betonung – d. h. Akzentstruktur – eine untergeordnete Bedeutung zu, da „es nicht so brauchbar zu sein scheint“ (S. 41), denn der Wortakzent findet in den meisten Regelwerken keine Berücksichtigung (vgl. Kolwa 1999, S. 67). Heller führte 1966 eine Untersuchung zur Identifizierung von schriftlich vorgelegten Fremdwörtern durch und kam zu dem Schluss, dass fremde Lautung und fremde Schreibweise wichtige Merkmale für die Identifizierung eines Wortes als Fremdwort sind, wobei die fremde Schreibung am einheitlichsten als Merkmal des Fremdwortes empfunden wird, da sehr wenige Wörter mit fremder Schreibweise nicht als Fremdwort erkannt worden sind. Fremde Schreibung wird als wichtigstes Merkmal von Fremdwörtern identifiziert (vgl. Heller 1981, S. 165).

In einer Pilotstudie von Paxa (2011) wurden die verschiedenen Fremdwortmerkmale mit 20 Schüler/innen der 4. Klasse einer Grundschule nach ihrer Qualität und ihrer Quantität getestet. Es gab eine gemischte Liste mit 12 Erbwörtern und 14 Fremdwörtern und die Aufgabe war, die Fremdwörter als solche zu identifizieren. Zu jedem der vier Fremdwortmerkmale gab es zwei Wörter, die verschriftlicht werden sollten und die eins und nur eins der Fremdwortmerkmale aufwiesen: abweichende Akzentstruktur (Problem, Emblem), abweichende Phoneme (Job, Gage), abweichende Grapheme (Thema, Lobby), abweichende GPK bezogen auf zentrale Phoneme (Look, Trainer). Außerdem gab es zwei Fremdwörter mit zwei (Jazz, System), zwei mit drei (Physik, Restaurant) und zwei mit vier Fremdwortmerkmalen (Budget, Engagement). Aufgrund dieser Pilotstudie kann die Annahme bestätigt werden, dass ein Fremdwort umso eher als solches identifiziert wird, je mehr Fremdwortmerkmale in diesem auftauchen. In der genannten Studie rangierte das Fremdwort *Engagement* in der Identifikation als Fremdwort weit vorne, da 18 Schüler/innen von 20 es als Fremdwort erkannt haben. Auf der anderen Seite wurde in der Studie festgestellt, dass *Problem*, das nur eine abweichende Akzentstruktur aufweist, nur 2-mal als Fremdwort identifiziert wurde. *Problem* enthält Schank

(1979) zufolge ein schwaches und nur ein Fremdwortmerkmal und wird daher eher nicht als Fremdwort erkannt.

Dagegen wurde das Wort *Emblem* von 17 Schüler/innen als Fremdwort erkannt, obwohl wir bei diesem Wort wie bei *Problem* nur das eine Merkmal der abweichenden Akzentstruktur finden. Die verschiedenen Merkmale können so nicht konsistent einzeln bewertet werden, d. h., welches Merkmal am ehesten zu einer Fremdwortidentifikation führt, da sowohl *Problem* (2-mal als Fremdwort identifiziert) als auch *Emblem* (17-mal als Fremdwort identifiziert) nur eine abweichende Akzentstruktur aufweisen. Der Verdacht liegt nahe, dass die Kinder ihr Urteil hauptsächlich nach persönlicher Vertrautheit und nicht nach den einzelnen Merkmalen gefällt haben, da *Emblem* ihnen vermutlich nicht so geläufig ist wie *Problem*. Eine relativ hohe Sicherheit konnte bei der Identifikation der Erbwörter festgestellt werden. Die Erbwörter *Bälle*, *Nase*, *Bühne*, *Hunde*, *Kinder* und *Stiefel* hat beispielsweise niemand der 20 Schüler/innen als Fremdwörter eingestuft. Insgesamt wurde kein Erbwort häufiger als 4-mal als Fremdwort eingestuft, während alle Fremdwörter – abgesehen von *Problem* (2-mal) und *Thema* (10-mal) – 15-19-mal als Fremdwörter eingestuft wurden. Die Fremdwortsensibilität kann bei diesen Kindern als relativ hoch eingestuft werden, wobei neben den Merkmalen anscheinend die Faktoren Frequenz und Bekanntheit eine herausragende Rolle spielten.

Auch Heller gibt an, dass neben der fremden Lautung und Schreibung als wichtigstes Kriterium zur Unterscheidung von Erb- und Fremdwort die „Häufigkeit seiner Verwendung, somit seine Geläufigkeit und Verständlichkeit“ (Heller 1966, S. 20) zu nennen ist. Geläufigkeit oder Frequenz können nicht als objektives, sondern nur als subjektives Kriterium beschrieben werden, da es auch häufige und von vielen Menschen genutzte Fremdwörter gibt, die anderen Sprachteilnehmern und Sprachteilnehmerinnen nicht geläufig sind<sup>7</sup>.

Oftmals wird auch auf diachrones Fremdwortwissen als Hilfestellung bei Fremdwortidentifikation und Fremdwortschreibung verwiesen. Wenn es heißt, dass bestimmte fremde Markierungen bzw. die abweichende Graphematik wie die <th>-

---

<sup>7</sup> Vgl. auch Kapitel 2.1

Schreibung nur in griechischen Fremdwörtern vorkommen, so wird hier vorausgesetzt, dass der/die Sprachnutzer/in die Herkunft der verschiedenen Wörter bestimmen kann (vgl. Nerius 2007, S. 126). Damit aber alle Sprachnutzer/innen – auch die ohne Fremdsprachenkenntnisse – die Fremdwortschreibung erlernen können, ist es wichtiger auf die Fremdwortmerkmale in Opposition zu den Merkmalen der Erbwörter zu verweisen und diese systematisch zu analysieren und zu thematisieren, als die Herkunftssprachen in den Mittelpunkt zu stellen. „Ein explizites Wissen über andere Sprachen sollte in der Rechtschreibung nicht verlangt werden“ (Eisenberg 2011, S. 317).

Sowohl synchrones als auch diachrones Wissen können in expliziter und impliziter Form vorliegen. Es können hierbei aber Tendenzen festgestellt werden, denn Bredel (2011) zufolge greifen Schüler/innen bei Aufgaben, in denen explizites Fremdwortwissen abgefragt wird, auf diachrones Fremdwortwissen zurück, während bei Aufgaben, die das implizite Fremdwortwissen testen, eher das synchrone Fremdwortwissen genutzt wird (vgl. ebd., S. 358). Wenn Kinder Fremdwörter definieren sollen (explizites Wissen), werden so zumeist diachrone Antworten gegeben: Schorer (2006) gibt zwei Beispielzitate von Kindern der vierten Klasse:

„Fremdwörter sind ausländische wörter wie handy oder von höheren läuten wie Professoren gesprochene wörter“

„Ein Fremdwort ist oft ein ausländisches Wort es ist so etwas wie ein schweres Merkwort das komisch geschrieben wird“ (ebd., S. 37).

Neben der Herkunft werden beim Abfragen des expliziten Fremdwortwissens auch die „komische Schreibweise“, ein synchroner Aspekt, und die Frequenz, die Häufigkeit des Gebrauchs, zur Definition angegeben, wobei diachrone Antworten überwiegen.

Bredel (2011) stellt beim Erfassen des impliziten Fremdwortwissens in ihrer Pilotstudie fest, dass vermutlich eher synchrone Kriterien genutzt werden, um ein Wort tatsächlich als Fremdwort identifizieren zu können (vgl. ebd., S. 358). Fremdsprachenkenntnisse sind für die Identifikation eines Wortes als Fremdwort zwar hilfreich, aber nicht nötig. Sprachteilnehmer/innen erkennen die fremden Bestandteile in einem Wort und es ist ihnen als implizites Sprachwissen bekannt, wie Nicht-



fremdwörter aussehen. Alles, was anders aussieht, ist ihnen fremd (vgl. Eisenberg 2011, S. 16).

Synchrones und diachrones Fremdwortwissen können demnach zur Fremdwortidentifikation beitragen, wobei das synchrone Wissen vermutlich überwiegend genutzt wird. Inwieweit die Fremdwortidentifikation, die sich anscheinend hauptsächlich auf das implizite synchrone Fremdwortwissen bezieht, und inwieweit Fremdsprachenkenntnisse und Bilingualismus (diachrones implizites Fremdwortwissen) zu einer korrekten Fremdwortschreibung führen, wird in Kapitel 6 untersucht und erläutert.

### **5.1.2 Erbwortschreibkompetenz**

Als nächste unabhängige Variable, die Auswirkungen auf die Fremdwortschreibkompetenz haben könnte, soll hier die Erbwortschreibkompetenz, die Fähigkeit Wörter ohne fremde Struktureigenschaften richtig zu schreiben, genannt werden. Hier liegt die Annahme zugrunde, dass diese Fähigkeit fundamental ist, um Erbwort- und Fremdwortschreibung unterscheiden zu können und um somit das jeweils passende Regel- und Strukturwissen zu aktivieren.

Erbwörter sind Wörter mit nativen Struktureigenschaften. Ihre Eigenschaften und Merkmale wurden in Kapitel 3.1 erläutert. Bei der Erbwortschreibkompetenz geht es um die Fähigkeit, Erbwörter richtig zu schreiben. Da es bei Erbwörtern wenige Zweifelsfälle gibt und ihre Schreibung größtenteils als eindeutig gelten kann, werden Übergeneralisierungen als Fehler gewertet und Erbwortschreibkompetenz kann nur bei Richtigschreibungen bescheinigt werden.

## **5.2 Hypothesen**

In dieser Arbeit steht der Erwerb der Fremdwortschreibung im Mittelpunkt des Interesses. Welche Faktoren beeinflussen also diesen Teil des Orthographieerwerbs? Diese Frage ist essentiell, um beantworten zu können, wie diese Einflussfaktoren sinnvoll für die Didaktik genutzt werden können. Der Erwerb der Fremdwortschreibung hat Fremdwortschreibkompetenz zum Ziel. Wie kann aber diese Kompetenz

erzielt werden, d. h., wie sehen der Weg und die Entwicklungslinien zu einem erfolgreichen Erwerb der Fremdwortschreibung aus?

Ein möglicher Weg zur Fremdwortschreibkompetenz ist über eher lautnahe und native Verschriftungsstrategien hin zu überwiegend fremdwortsensitiven Verschriftungsstrategien beim Schreiben von Fremdwörtern<sup>8</sup>. Die fremdwortsensitive Schreibkompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Merkmale der Fremdwortschreibung in einem Fremdwort zu realisieren, ohne dass es zwangsläufig zu einer korrekten Schreibung kommt<sup>9</sup>. Zunächst soll die Verteilung der Verschriftungsstrategien genauer analysiert werden. Werden diese Verschriftungsstrategien von Schreibenden genutzt und wenn ja, in welchen Klassen- bzw. Altersstufen herrschen welche Verschriftungsstrategien vor? Gibt es bestimmte „Verschriftungsprofile“, d. h. nutzen Schreibende durchweg die gleiche Strategie zur Verschriftlichung? Außerdem soll in einer genaueren Analyse herausgearbeitet werden, welche Strategien die guten und die schwachen Rechtschreiber/innen nutzen und welche Fehler sie machen. Diese Fragen werden zunächst in einer ersten Bestandsaufnahme sowohl quantitativ als auch qualitativ erfasst, um einen ersten Überblick über die Schreibungen und die Einzelprofile zu gewinnen.

Danach kommen wir zur eigentlichen Hypothesenprüfung, nämlich welche Variablen Einfluss auf die Fremdwortschreibkompetenz ausüben. Die Fremdwortschreibkompetenz, die Fähigkeit zur korrekten Fremdwortschreibung, kann quantitativ ausgewertet werden. Es kann hier nur ein Ist-Zustand erfasst werden. Weil keine systematische Fremdwortdidaktik vorliegt, kann eine unterrichtliche Thematisierung als Einflussfaktor nicht einbezogen werden.

Bredel (2011) nimmt an, dass die Fähigkeit, Fremdwörter schreiben zu können, eng verknüpft ist mit der Fähigkeit, Erbwörter schreiben zu können (vgl. ebd., S. 371). Diese These, die auf Grundlage einer heuristischen Pilotstudie entwickelt wurde, wird in dieser Arbeit empirisch überprüft. Zur Stützung dieser These werden die orthographischen Phänomene der Erb- und Fremdwortschreibung gegenübergestellt. Wenn wir uns die in Kapitel 3.2.2 erarbeitete Tabelle zu den Phänomenen der

---

<sup>8</sup> Vgl. Verschriftungsstrategien (Bredel 2011)

<sup>9</sup> Nähere Erläuterungen finden sich in Kap. 4.1

Fremdwortschreibung im Vergleich zur Erbwortschreibung nochmals anschauen, stellen wir fest, dass sich die Fremdwortschreibung nicht in allen Regelmäßigkeiten von der Erbwortschreibung unterscheidet. Hauptfehlerquellen sind vermutlich die Phänomene, in denen klare Unterschiede der Fremdwörter zu den Erbwörtern festzustellen sind. Diese werden in der Studie untersucht.

**Tabelle 7: Vergleich verschiedener orthographischer Phänomene der Erb- und Fremdwortschreibung**

	Erbwortschreibung	Fremdwortschreibung
Gemination am Silbenge- lenk	+	+
<b>Dehnungs-h</b>	+	-
<b>ie-Schreibung im Suffix</b>	-	+
<b>ie-Schreibung als Deh- nungsmarkierung im Wortstamm</b>	+	-
<b>Silbeninitiales h</b>	+	-
Substantivgroßschreibung	+	+
Zusammenschreibung von Komposita	+	(+)
Morphologische Konstantschreibung	+	(+)

Klare Kontrastierungen, die hier fett markiert sind, sind in der h- und i-Schreibung festzustellen. Diese Punkte, in denen sich Erb- und Fremdwortschreibung unterscheiden, weisen neben abweichenden Graphem-Phonem-Beziehungen vermutlich die höchste Fehlerhäufigkeit auf, da hier anders als mit den wohl bekannten Erbwörtern verfahren werden muss. Mit der Substantivgroßschreibung von Fremdwörtern haben beispielsweise die wenigsten Probleme, da sich die Fremdwörter hier genau wie die Erbwörter verhalten.

Die Regelmäßigkeiten der beiden genannten Systeme stehen also in gewissen Bereichen im Kontrast zueinander und in anderen überschneiden sie sich, so dass ein

enger Zusammenhang zwischen diesen besteht, weil die Eigenschaften der Erb- und Fremdwörter nur im Vergleich zueinander deutlich werden können. Wenn jemand sehr sicher in der Erbwortschreibung ist, so fallen Abweichungen vom System, die zunächst nicht in das bisher gelernte System integriert werden können, besser auf und können so kontrastiert werden. Fremdwörter und ihre Besonderheiten können nur im Vergleich zu Erbwörtern beschrieben werden. Das impliziert eine Beherrschung der Erbwortschreibung. Man kann die Hypothese eines Transfers von der Erb- zur Fremdwortverschriftung aufstellen: *Je höher die Erbwort-, desto höher die Fremdwortschreibkompetenz*, d. h. je mehr korrekte Schreibungen bei Erbwörtern, desto mehr korrekte Schreibungen bei Fremdwörtern.

Ist das System der Erbwortschreibung als solches erfasst, können Lernende davon ausgehen, dass auch die Abweichungen vom System der Erbwortschreibung ein System bilden, das System der Fremdwortschreibung. Lernende eignen sich nicht vereinzelt Wissen an, sondern versuchen, das System, das hinter den Einzelinformationen steckt, zu erkennen. Mit dem Erwerb der Erbwortschreibung versuchen sie, die gelernten Regelmäßigkeiten auf das gesamte Schriftsystem anzuwenden, bis sie merken, dass es Abweichungen von der Erbwortschreibung gibt. Wenn die Lernenden diese Abweichungen erkennen, liegt der Gedanke nahe, dass auch die Abweichungen ein System bilden. Wenn von Abweichungen die Rede ist, so muss man unterstellen, dass eine Regelmäßigkeit nicht erfüllt wird und es zu einer Kontrastierung kommt. Bisher gelernte Regeln werden verletzt und es wird gegen die bisher angenommene Sprachnorm verstoßen. Die Abweichung kann also mit der gelernten Regel kontrastiert werden.

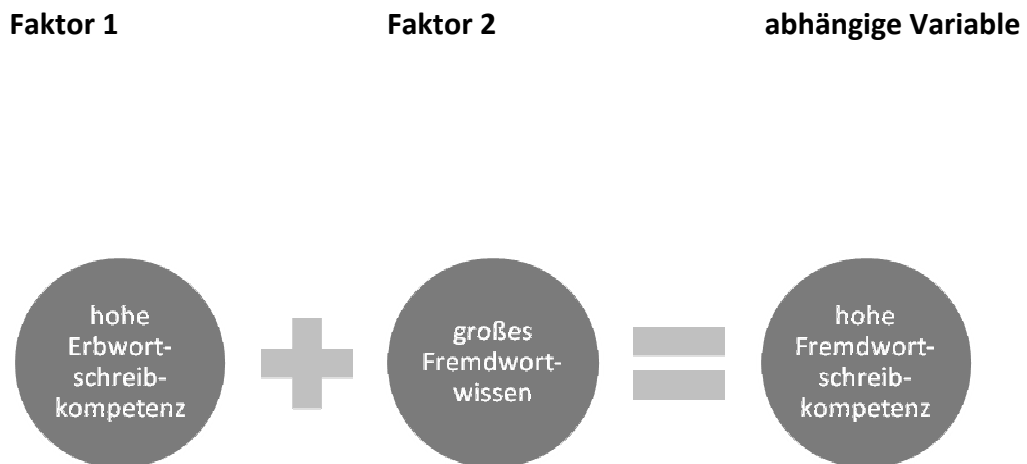
Es reicht aber nicht aus, sich die Regelmäßigkeiten der Erbwortschreibung erfolgreich anzueignen, um Fremdwortschreibkompetenz zu erlangen. Denn wenn dem so wäre, dürften Fremdwörter ab einem gewissen Alter und mit einer gewissen Erbwortschreibkompetenz keine Probleme mehr bereiten und eine sogenannte Fremdwortdidaktik wäre hinfällig, da überflüssig. Die Hypothese muss hier also erweitert, bzw. ergänzt werden. Zusätzlich zu einer hohen Erbwortschreibkompetenz müssen die Lernenden auch Fremdwortwissen aufweisen, denn um die zur Erbwortschreibung kontrastierenden Regelmäßigkeiten der Fremdwortschreibung an-

zuwenden, muss zunächst einmal erkannt werden, dass es sich um ein Fremdwort handelt. Mittels synchronem und diachronem Fremdwortwissen wird die Fremdwortsensibilität, d. h. die Identifikation eines Fremdwortes als solches, erleichtert. Wenn durch das Feststellen einer fremden Herkunft oder durch das Bemerken von fremden Merkmalen ein Fremdwort als solches erkannt wurde, kann das Wissen über Fremdwörter für die Schreibung aktiviert werden. Die Hypothese lautet also: *Je größer das Fremdwortwissen, desto höher die Fremdwortschreibkompetenz.*

Es soll hier beantwortet werden, ob ein Wort eher richtig geschrieben wird, wenn der/die Schreiber/in weiß, dass es sich um ein Fremdwort handelt, um die strukturellen Regelmäßigkeiten von Fremdwörtern weiß und eine hohe Erbwortschreibkompetenz aufweist. Hier stellt sich die Frage, ob es für die Schreibung tatsächlich relevant ist zu wissen, ob es sich um ein Fremdwort handelt oder nicht. Nehmen wir das Beispielwort „Regal“, das beim ersten Hören einen jambischen und damit abweichenden Akzent aufweist und somit als Fremdwort nach vorheriger Definition erkannt werden kann. Fuhrhop (2011) gibt an, dass das Dehnungs-h aus dem nativen System im Fremdwortbereich gar nicht vorkommt (vgl. ebd., S. 154). Wenn der/die Schreiber/in also weiß, dass es sich bei „Regal“ um ein Fremdwort handelt und die orthographischen Gesetzmäßigkeiten von Fremdwörtern kennt, ist eine Schreibung wie „Regahl“ ausgeschlossen. Das Wissen, ob es sich um ein Fremdwort handelt und das Wissen um strukturelle Eigenschaften von Fremdwörtern, das vermutlich für die Identifikation eines Wortes als Fremdwort genutzt wird, spielt demnach für die Realisation der Verschriftung eine wichtige Rolle.

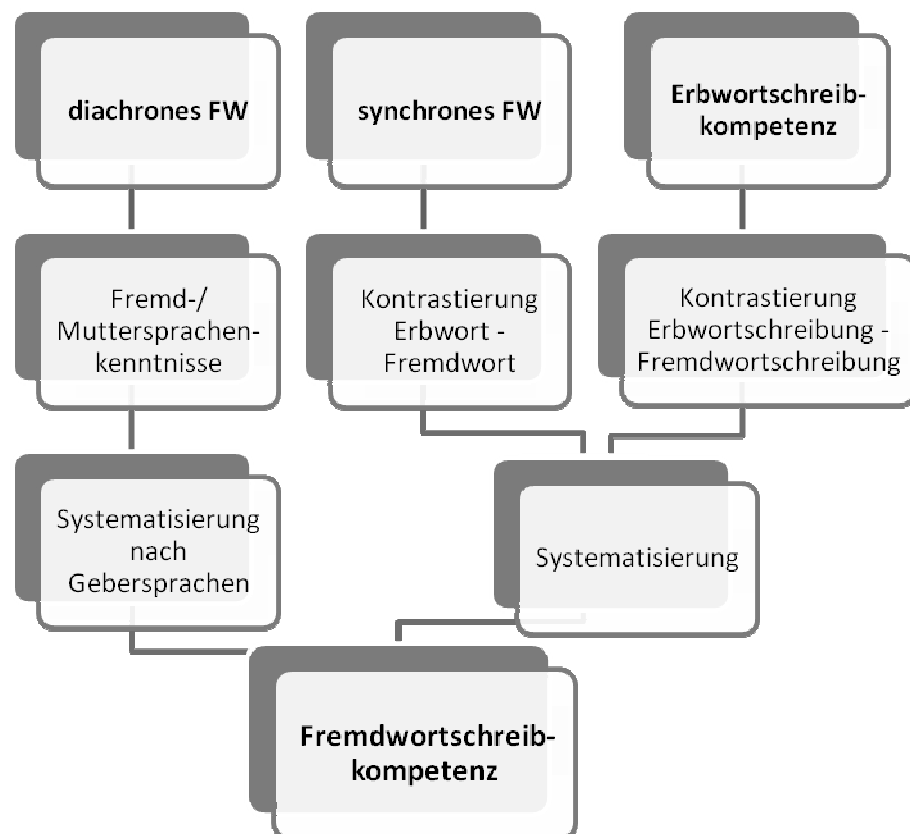
Als Haupthypothese der Arbeit wurde gewählt, ob eine hohe Erbwortschreibkompetenz und ein großes Fremdwortwissen mit einer hohen Fremdwortschreibkompetenz einhergehen.

**Abbildung 3: Hypothese**



Die Hypothese besagt zusammenfassend, wie in der Abbildung 4 dargestellt, dass das Wissen um strukturelle Eigenschaften von Fremdwörtern, sei es durch Mutter- oder Fremdsprachenkenntnisse oder durch die Gegenüberstellung von Erb- und Fremdwort, wahrscheinlich durch die darauffolgende Systematisierung zu einer höheren Fremdwortschreibkompetenz führt. Außerdem kann vermutet werden, dass durch die Kontrastierung der beiden Systeme Fremdwort- und Erbwortschreibung, für die eine hohe Erbwortschreibkompetenz nötig ist, die wesentlichen Abweichungen in den Phänomenen der Erb- und Fremdwortschreibung sichtbar werden und so ebenfalls durch die darauffolgende Systematisierung die Fremdwortschreibkompetenz erhöht wird.

**Abbildung 4: Die Entwicklung der Fremdwortschreibkompetenz**



Die Erbwortschreibkompetenz wird durch das Abfragen der Schreibung von Wörtern ohne fremde Struktureigenschaften gemessen. Fremdwortwissen beinhaltet nach der Definition der Verfasserin in Kapitel 5.1.1 synchrones und diachrones Fremdwortwissen, d. h. Wissen um strukturelle Eigenschaften von Fremdwörtern im Vergleich zu Erbwörtern (synchrones Fremdwortwissen) und/oder Wissen um die Herkunft von Fremdwörtern und zusätzlich um strukturelle Eigenschaften der jeweiligen Gebersprache (diachrones Fremdwortwissen). Die Operationalisierung des Fremdwortwissens erfolgt über drei unterschiedliche, unabhängige Variablen. Das synchrone Fremdwortwissen wird mittels der Identifikation von Fremdwörtern in einer Wörterliste getestet, indem die Frage gestellt wird, welches der folgenden Wörter sich wie ein Fremdwort anhört oder wie eines aussieht. Das diachrone Fremdwortwissen wird durch das Erfassen von Fremdsprachenkenntnissen und durch das Erfassen von Bilingualismus getestet. Das Fremdwortwissen wirkt sich der Hypothese zufolge positiv auf die Fremdwortschreibkompetenz, da das Wissen um strukturelle Eigenschaften von Fremdwörtern vermutlich die korrekte Schreibung von viel mehr Wörtern insgesamt nach sich zieht, als wenn Wörter nur auswendig

gelernt werden, denn beim Auswendiglernen von Wörterlisten ist nicht unbedingt mit Transfereffekten zu rechnen.

Die abhängige Variable Fremdwortschreibkompetenz wird somit in Bezug zu folgenden unabhängigen Variablen gesetzt: Erbwortschreibkompetenz, diachrones Fremdwortwissen (Fremdsprachenkenntnisse und Bilingualismus) und synchrones Fremdwortwissen.

Trifft diese Hypothese zu, wäre eine Reform bzw. Systematisierung der Fremdwortdidaktik nötig, damit die verschiedenen strukturellen Merkmale von Fremdwörtern auf phonologischer, graphematischer und prosodischer Ebene unterrichtlich behandelt werden und in den direkten Vergleich zu den Merkmalen von Erbwörtern gesetzt werden. Im nächsten Schritt müssten dann nicht nur Fremd- und Erbwort gegenübergestellt werden, sondern auch die Phänomene der Erbwort- und die Phänomene der Fremdwortschreibung kontrastiert werden.

Die Gegenhypothese wäre hier, dass Erbwortschreibung und Fremdwortschreibung zwei getrennte Gebiete sind, die sich unabhängig voneinander entwickeln, ohne dass sie in Bezug zueinander stehen. Man bräuchte außerdem kein Fremdwortwissen, um Fremdwörter schreiben zu können, sondern müsste einfach die Schreibung von Fremdwörtern auswendig lernen. Die Folge wäre, dass die Fremdwortdidaktik sich – wie gehabt – vor allem auf das Auswendiglernen von Wörterlisten und das Nachschlagen im Wörterbuch konzentrieren würde. „Mitsprechen – Einprägen – Üben – (in Zweifelsfällen) Nachschlagen. Das ist genau die Kette von Aktivitäten, die den Schrifterwerb als einen (und in einem) theoriefreien Raum modelliert“ (Bredel 2009, S. 136). Ob dieses Auswendiglernen zu einem gelungenen Schriftspracherwerb sowohl im Bereich der Erbwort- als auch im Bereich der Fremdwortschreibung führt, bleibt fraglich.

### *Analyse der Schreibungen*

Zusätzlich zu den Faktoren, die Einfluss auf die Fremdwortschreibkompetenz ausüben, sollen auch die verschiedenen orthographischen Phänomene miteinander verglichen werden. Die Fremdwortschreibkompetenz ist wahrscheinlich bei Fremd-



wörtern mit verschiedenen Struktureigenschaften nicht gleich, so dass möglicherweise Unterschiede im Schwierigkeitsgrad der verschiedenen orthographischen Phänomene der Fremdwortschreibung festgestellt werden können. Das Konstrukt Fremdwortschreibkompetenz kann so näher analysiert werden. Bezüglich der verschiedenen Phänomene können unter Umständen Entwicklungslinien sichtbar und Erkenntnisse für die Optimierung der Fremdwortdidaktik gewonnen werden.

Die Auswahl der Rechtschreibphänomene konnte beim Vergleich der Erb- und Fremdwörter getroffen werden. Die größten Kontraste zwischen Erb- und Fremdwörtern konnten bei der i- und bei der h-Schreibung, die uns aus diesem Grund als Untersuchungsgegenstand dienen werden, festgestellt werden. Stellen wir nun nur die i- und die h-Schreibung von Erb- und Fremdwort gegenüber, so ergibt sich folgende Tabelle.

**Tabelle 8: Die h- und die i-Schreibung bei Erb- und Fremdwörtern im Vergleich**

	Erbwort	Fremdwort
Dehnungs-h	+	–
Silbeninitiales h	+	–
th-Schreibung	–	+
rh-Schreibung	–	+
ie-Schreibung im Wortstamm	+	–
Wörter mit dem Suffix -ie	–	+
Wörter mit dem Suffix -ieren	–	+

Der gespannte Langvokal *i*, der als <i> geschrieben wird, kommt nur in wenigen heimischen Wörtern wie *erwidern* oder *Lid* zur Homonymunterscheidung vor, jedoch in zahlreichen Fremdwörtern wie *Lokomotive* oder *Harlekin* (vgl. Nerijs 2007, S. 128). In einheimischen Wörtern wird [i:] mit <ie> verschriftet, während in Fremdwörtern nur <i> steht (vgl. Neef 2003, S. 109). „Die Länge und Kürze des Vo-

kals wird in Fremdwörtern im allgemeinen nicht bezeichnet“ (Verhandlungen 1876 in: Zabel 1987). Eine Ausnahme bilden Fremdwörter mit dem ie-Suffix und dem ieren-Suffix, in denen wir die ie-Schreibung finden (*Theorie, spazieren*), wobei die ie-Schreibung in -ieren erst durch die I. Orthographische Reform initiiert wurde, wohingegen -ie und -ier schon davor die ie-Schreibung aufwiesen (vgl. Nerius 2002, S. XIII). Aus diesem Grund muss hier zwischen dem ieren- und dem ie-Suffix differenziert werden.

Auch bei der h-Schreibung gibt es erhebliche Unterschiede in Erb- und Fremdwörtern, denn in Erbwörtern steht das *h* postvokalisch wie das Dehnungs-*h* in *Sahne* oder das silbeninitiale *h* in *stehen*. Hingegen steht es bei Fremdwörtern postkonsonantisch (*Thema, Physik, Rheuma*) (vgl. Bredel 2011, S. 362).

An der i- und der h-Schreibung können wir feststellen, dass manche orthographischen Phänomene sich in Fremd- und in Erbwörtern sehr unterschiedlich verhalten. Wir können aber noch nicht feststellen, inwieweit sich der Schwierigkeitsgrad der Schreibung dieser Phänomene unterscheidet, d. h. welche orthographischen Phänomene den Schreibenden Probleme bereiten und welche auch ohne unterrichtliche Thematisierung relativ konsistent richtig geschrieben werden. Der Vergleich der verschiedenen orthographischen Phänomene soll ebenfalls in der Untersuchung erfasst werden, damit evtl. erste Tendenzen bezüglich der Schwierigkeitsgrade festgestellt werden können.

## **6 Untersuchung**

### **6.1 Anlage der Untersuchung**

#### **6.1.1 Art und Größe der Stichprobe**

In die Untersuchung wurden 288 Kinder und Jugendliche aus der 6., 8. und 10. Klasse der Gesamtschule Solingen einbezogen. Nach Rücksprachen mit den Lehrer/innen konnte festgestellt werden, dass an dieser Schule „Normalbedingungen“ herrschen, da es keine Vorbereitung durch eine systematische Orthographie-

Sozialisation der Fremdwortschreibung gab, sondern häufig gebrauchte Fach- und Fremdwörter vorwiegend als Merkwörter ab Klasse 8 thematisiert wurden, wie es auch der Lehrplan dieser Schule vorsieht (vgl. Gesamtschule Solingen 2011). Damit dem Unterricht der Schüler/innen der Studie nur ein Lehrplan zugrunde gelegt werden musste, wurde hier auf Berücksichtigung mehrerer Schulformen verzichtet. An der Gesamtschule Solingen wird die Leistungsbereitschaft unterschiedlich begabter Schülerinnen und Schüler gefördert und eingefordert (vgl. Gesamtschule Solingen 2011). Mit dieser Gesamtschule als Schule für alle ist somit ein „gut ausgewählte[...]r Teil der Grundgesamtheit“ (Albert/Koster 2002, S. 28) erfasst. Es handelt sich bei der Auswahl der Proband/innen nicht um eine uneingeschränkte Zufallsstichprobe, sondern um eine Klumpenstichprobe (vgl. Quatember 1996, S. 236ff.), da nur die Gesamtschule Solingen einbezogen wird. Es kann somit kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden. Quatember (1996) wirft diesbezüglich die Problematik auf, dass kein Stichprobenverfahren die exakte Wiedergabe der Grundgesamtheit hinsichtlich der Untersuchungsmerkmale in der Stichprobe garantieren kann (vgl. Quatember 1996, S. 241). Eine Klumpenstichprobe mit 288 Proband/innen sollte aber für das Erlangen erster Erkenntnisse hinsichtlich des Erwerbs der Fremdwortschreibung ausreichen.

Bei der Annahme eines Signifikanzniveaus von 5% geben Bortz & Döring (2006) folgende Stichprobengrößen an, wobei in der Tabelle zwischen Berechnungsarten in den Zeilen und Effektstärke in den Spalten unterschieden wird.

**Tabelle 9: Stichprobengrößen für verschiedene Berechnungsarten und deren Effektgrößen**

	klein	mittel	groß
Differenz arithmetisches Mittel	310	50	20
Korrelation	614	64	22

(vgl. Bortz/Döring 2006, S. 628)

Über die Effektstärken kann bei der vorliegenden Arbeitshypothese leider durch einen Mangel an Untersuchungen keine Voraussage getroffen werden. Trotzdem scheint die Stichprobengröße von ca. 300 Proband/innen bei einer mittleren Effektstärke für beide Berechnungen völlig ausreichend und nur bei einer sehr kleinen Effektstärke bei einer Korrelationsrechnung zu klein.

Die Festlegung einer Irrtumswahrscheinlichkeit bzw. eines Signifikanzniveaus von 5% gilt als klein und somit ist die Annahme der Alternativhypothese, die stets das Vorliegen von Effekten postuliert, unter diesen Umständen akzeptabel (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 26).

#### *Berücksichtigte Altersstufen*

Die Klassen 1 bis 4 blieben unberücksichtigt, weil der Erwerb von nativen Schreibungen dem Erwerb von Fremdwortschreibungen vorausgeht und Kinder in diesem Alter wahrscheinlich noch keine Hypothesen über die Struktureigenschaften von Fremdwörtern aufgestellt haben, so dass eine Erhebung in dieser Altersklasse wenig Sinn macht. Aus jeder ausgewählten Klassenstufe wurden vier Klassen in die Untersuchung mit einbezogen. Da die Studie 2011 kurz nach den Sommerferien durchgeführt wurde, dienten jahrgangsstufenübergreifende Lehrpläne und teilweise die Curricula der vorherigen Klasse als Anhaltspunkt für den bisherigen Kenntnisstand der Schüler/innen. Nach der vierten Klasse sollten Kinder laut KMK (2005) über grundlegende Rechtschreibstrategien verfügen und bei den nativen Schreibungen orthographisches und morphematisches Wissen berücksichtigen (vgl. KMK 2005a, S. 8). Beim Lehrplan für die Gesamtschule im Bundesland NRW werden aber in den Jahrgangsstufen 5/6 noch zentrale Phänomene der deutschen Orthographie wie die Dehnungs- und Schärfungsschreibung und die Kennzeichnung von Länge und Kürze behandelt, während Fremdwörter noch keine explizite Erwähnung finden (vgl. Schulministerium NRW, S. 42). In den Jahrgangsstufen 7/8 werden dann auch häufig gebrauchte Fach- und Fremdwörter thematisiert (vgl. ebd., S. 42). Nach der 9. Klasse sollten Fremdwörter laut KMK dann sicher richtig geschrieben werden können (vgl. KMK 2005b, S. 12), so dass hier der Erwerb der Fremdwortschreibung als weitestgehend abgeschlossen bezeichnet werden kann. Auch der Lehrplan der Gesamt-

schule für das Fach Deutsch sieht in den Jahrgangsstufen 9/10 die unterrichtliche Thematisierung und Sicherung von Fach- und Fremdwörtern vor (vgl. Schulministerium NRW, S. 42). Die 6., 8. und 10. Klasse scheinen demnach als Querschnitt einen guten Überblick über den Erwerb der Fremdwortschreibung geben zu können.

### 6.1.2 Konstruktion des Testbogens

Im Testbogen (siehe Anhang (A)) müssen 15 Wörter mit nativen und 15 Wörter mit fremden Struktureigenschaften geschrieben werden. In dieser Untersuchung werden Pseudowörter<sup>10</sup> verwendet, um den Faktor Bekanntheit auszuschließen. Pseudowörter sind Wörter, die real nicht existieren, aber nach den Struktureigenschaften einer Sprache gebaut werden. Ein deutsches Pseudo(erb)wort weist typischerweise den trochäischen Fuß und somit eine Reduktionssilbe auf, wie z. B. *Striebe*. In der Testung finden sich genauso viele Pseudowörter mit fremden wie mit heimischen Struktureigenschaften. Diese werden in syntaktischen Zusammenhängen diktiert, wie z. B.: *Mit Striebe kann man besser abtrocknen*. In der Pilotstudie von Paxa (2011) stellte sich die Schwierigkeit, dass einige Wörter den Schüler/innen geläufig waren und nicht entschieden werden konnte, ob diese durch das Wissen um strukturelle Eigenschaften oder durch Auswendiglernen richtig geschrieben wurden. Bekanntheit kann somit als Störvariable beschrieben werden, denn bekannte Wörter werden wahrscheinlich eher richtig geschrieben als Wörter, die man noch nie vorher gesehen hat. Die Störvariable Bekanntheit wird durch die Verwendung von Pseudowörtern umgangen. Es könnte außerdem vermutet werden, dass gerade für jüngere Kinder die Gleichung unbekanntes Wort = Fremdwort gilt, denn manche Schüler/innen ziehen Kriterien wie Gebrauch und Vertrautheit heran, um ein Element als fremd zu definieren (vgl. Seiffert 2005, S. 220). Wenn aber wie bei der Verwendung von Pseudowörtern alle Wörter unbekannt sind, ist Bekanntheit kein Unterscheidungskriterium zwischen Fremd- und Erbwort mehr. Durch die Verwendung von Pseudowörtern lässt sich feststellen, ob das Wissen über bestimmte fremde Struktureigenschaften generalisiert ist oder nicht.

---

<sup>10</sup> Die Verwendung von Pseudowörtern ist eine gute Möglichkeit, generalisiertes Wissen zu testen. So erhielten auch Günther & Nünke (2005) in ihrer Untersuchung über die satzinterne Großschreibung durch den Einsatz von Pseudowörtern erstaunliche Ergebnisse (vgl. ebd., S. 7f.).

Die Konstruktion der Pseudowörter erfolgte über die verschiedenen Rechtschreibphänomene, die sich bei Erb- und Fremdwörtern unterscheiden (vgl. Tabelle 8), damit hier trennscharf Erb- und Fremdwortschreibkompetenz untersucht werden konnte. Folgende Wörter mussten im Testbogen geschrieben werden:

1. Pseudoerbwörter mit ie-Schreibung im Wortstamm: Briegel, Siefe, Schiemen, wielt, gliemt, Kliege, Nidel, Striebe, Tieg
2. Pseudofremdwörter mit i-Schreibung im Wortstamm: Howinen, Quantise, Bansine
3. Pseudofremdwörter mit ie-Suffix: Kantorie, Syntopie, Importie
4. Pseudofremdwörter auf -ieren: konditorieren, danzieren, plexieren
5. Pseudoerbwörter mit silbeninitialen h: plühen, frehe, sträher
6. Pseudoerbwörter mit Dehnungs-h: Göhne, fuhl, mühren
7. Pseudofremdwörter mit th: Thezym, Präthos, Exthologin
8. Pseudofremdwörter mit rh: Rheogese, Rhinolor, Rhombolase

Bei den Pseudowörtern mit <h> war die Aufgabe, dass in jedem Wort ein <h> vorkommen musste. An welcher Stelle es gesetzt wurde, war die Entscheidung der Proband/innen. Nach der Verschriftlichung der Wörter wurde angekreuzt, ob es sich um ein Fremdwort handelt oder nicht. Dadurch wurde das synchrone Fremdwortwissen abgefragt. Warum welches Wort als Fremdwort identifiziert wurde, ist schwer festzustellen. Aus diesem Grund sollte noch eine allgemeine Definition des Begriffs Fremdwort gegeben werden, um unter Umständen nähere Gründe für das Ankreuzen festzustellen und einen Überblick über vorherrschende Definitionen zum Fremdwort zu erhalten. Als zusätzliche Einflussvariablen wurden Fremdsprachenkenntnisse und Bilingualismus (diachrones FW) erfasst.

### **6.1.3 Operationalisierung**

Für die Überprüfung der Hypothese, ob ein hohes Fremdwortwissen und eine hohe Erbwortschreibkompetenz mit einer hohen Fremdwortschreibkompetenz zusammenhängen, ist es nötig, die genannten Konstrukte zu operationalisieren, also messbar zu machen. Das Wissen um strukturelle Eigenschaften von Fremdwörtern

durch Fremdsprachenkenntnisse oder durch den Vergleich mit dem Erbwort ist schwer feststellbar. In Kapitel 5.1.1 wurde hinlänglich erläutert, wie schwierig bzw. unmöglich es ist, implizites (Fremdwort-)Wissen zu testen, da es eben nicht artikulierbar ist. Die hier gewählte Möglichkeit zur Operationalisierung von Fremdwortwissen ist die Identifikation eines Wortes als Fremdwort (Fremdwortsensibilität). Um ein Wort als Fremdwort identifizieren zu können, benötigt man Fremdwortwissen, da das Wort entweder durch seine strukturellen Merkmale (synchrones Fremdwortwissen) oder durch seine Herkunft (diachrones Fremdwortwissen) auffällt. Die Probanden müssen im Test ankreuzen, ob sich das vorliegende Wort wie ein Fremdwort anhört oder wie eines aussieht. Der Fokus wird also in diesem Fall auf das synchrone Fremdwortwissen gelegt. Zusätzlich wird hier die Ausweichkategorie „weiß nicht“ angegeben, damit die Befragten nicht zu einer Antwort gezwungen werden, die das Ergebnis verfälscht (Albert/Koster 2002, S. 33).

Eine solche Vorgehensweise scheint zulässig, da bei der Identifizierung eines Wortes als Fremdwort die diachrone Sprachbetrachtung gegenüber der synchronen eine untergeordnete Rolle spielt. So wurde in einer Untersuchung von Augst (1977) festgestellt, dass *chic* in 73% der Fälle und *schick* nur in 15% der Fälle als Fremdwort identifiziert wurde (vgl. ebd. S. 66). Gleichzeitig ist festzustellen, dass Fremdwörter, die sich in der äußeren Gestalt nicht von Erbwörtern unterscheiden wie *killen*, trotzdem durch die Kenntnis von Fremdsprachen als Fremdwörter identifiziert werden (vgl. Augst 1977, S. 68). Es ist auch denkbar, dass Erbwörter als Fremdwörter deklariert werden, da diese von den Strukturgesetzen der Muttersprache abweichen wie *Efeu*. Der/die Sprachteilnehmer/in hat „synchron eine mehr oder weniger bewußte Vorstellung von der Struktur der einheimischen Wörter [...], daß er die nicht einheimischen Wörter als davon abweichend empfindet“ (Augst 1977, S. 71). Insgesamt überwiegen Augst zufolge die synchronen Merkmale gegenüber den diachronen Merkmalen bei der Fremdwortidentifikation. Auch Bredel (2011) kann diese Annahme durch die Auswertung ihrer Pilotstudie bestätigen, da bei dieser gerade die synchronen Kriterien wie Anzahl der abweichenden Merkmale zur Erbwortstruktur und die ungewöhnliche Schreibung der Wortanfangsränder die Identifizierung von Fremdwörtern zu begünstigen scheinen (vgl. ebd., S. 358). Somit scheint die

Operationalisierung des synchronen Fremdwortwissens auf die gewählte Weise der Fremdwortidentifikation valide zu sein.

Von dem/der Testleiter/in diktierte Pseudowörter sollen in dem Testbogen geschrieben werden und gleichzeitig soll man durch Ankreuzen entscheiden, ob es sich wie ein Fremdwort anhört oder wie eines aussieht. Fremdwortschreibkompetenz kann durch die Schreibung und synchrones Fremdwortwissen kann durch das Ankreuzen in Korrelation zueinander gesetzt werden.

Außerdem werden in der Testung noch einige demographische Merkmale aufgezeichnet. Beispielsweise werden die Variablen Bilingualismus (Welche Sprache(n) sprichst du zu Hause?) und Fremdsprachenunterricht (Welche Sprache/n lernst du in der Schule?) in dem Testbogen erfasst. Diese Variablen werden als zusätzliche Einflussfaktoren aufgenommen, um auch das diachrone Fremdwortwissen in Form von Fremdsprachenkenntnissen und Bilingualismus in Korrelation mit der Fremdwortschreibkompetenz zu setzen.

Überdies wird explizites Fremdwortwissen abgefragt, indem der Begriff Fremdwort definiert werden soll. Unter Umständen kann so Genaueres vor allem bezüglich der Verteilung des expliziten Fremdwortwissens festgestellt werden. Rückschlüsse von dem explizitem auf das implizite Fremdwortwissen gestalten sich als schwierig. Dennoch können vielleicht Tendenzen an den Ergebnissen abgelesen werden.

Das Konstrukt Erbwortschreibkompetenz wird phänomenbezogen erfasst. In dem von der Verfasserin entwickeltem Testbogen werden Pseudoerbwörter geschrieben, in denen sich die nativen Markierungen Dehnungs-h, silbeninitiales h und ie-Schreibung im Wortstamm finden, also die Phänomene, die in der Fremdwortschreibung nicht auftauchen. Die Fremdwortschreibkompetenz wird ebenfalls phänomenbezogen durch das Schreiben von Pseudofremdwörtern getestet. Es sind Wörter gewählt, die das postkonsonantische h (th, rh) enthalten und solche, in denen für den gespannten betonten Langvokal [i:] nur ein <i> im Wortstamm geschrieben wird. Außerdem hat die Verfasserin Pseudofremdwörter gewählt, die das ie-Suffix innehaben und solche, die auf -ieren enden. Um sowohl das Konstrukt Erbwortschreibkompetenz als auch das Konstrukt Fremdwortschreibkompetenz zu



erfassen, wird geprüft, ob die Phänomene der Erb- und Fremdwortschreibung von den Proband/innen verwirklicht werden, d. h. wie viele Richtig-/Falschschreibungen gibt es. Insgesamt sind 15 Pseudoerbwörter und 15 Pseudofremdwörter vorhanden, so dass Erbwortschreibkompetenz und Fremdwortschreibkompetenz in einem additiven Index gut miteinander verglichen werden können. Überdies soll ein additiver Index über das synchrone Fremdwortwissen gebildet werden, bei dem der Höchstwert ebenfalls 15 beträgt, wenn alle Fremdwörter als solche erkannt wurden. Durch die Errechnung von Prozentzahlen können alle Indizes miteinander verglichen werden.

Die zu erfassenden Daten befinden sich zunächst auf Nominal- und Ordinalskalenniveau, können aber durch das Erstellen von additiven Indizes auf das Niveau einer Intervallskala gebracht werden. Die Hypothesenprüfung erfolgt mittels der Berechnung von bivariaten Korrelationen (vgl. Bortz/Döring, S. 508), bei der der Zusammenhang zwischen den Variablen untersucht wird. Danach wird eine Regressionsrechnung durchgeführt, um die Richtung der Korrelation zwischen der abhängigen Variable Fremdwortschreibkompetenz und den unabhängigen Variablen zu bestimmen, d. h. wie wirken sich die unabhängigen Variablen Fremdwortwissen und Erbwortschreibkompetenz auf die abhängige Variable Fremdwortschreibkompetenz aus.

Zusätzlich sollen in dem selbst entwickelten Testbogen die einzelnen Phänomene der Fremdwortschreibung auf ihre Konsistenz hin überprüft werden. Zu allen genannten Phänomenen der i-Schreibung (i-Schreibung im Wortstamm bei Fremdwörtern, Fremdwörter mit dem Suffix auf -ie und Fremdwörter auf -ieren) sowie zu den Phänomenen der h-Schreibung (rh- und th-Schreibung in Fremdwörtern) gibt es drei Pseudofremdwörter. So wird geprüft, ob alle drei Wörter die richtige Schreibung bezogen auf das jeweilige Phänomen enthalten (konsistent) oder Wörter, die zur gleichen Phänomengruppe gehören, unterschiedlich geschrieben werden (inkonsistent). Außerdem soll berechnet werden, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen dem Schwierigkeitsgrad der verschiedenen orthographischen Phänomene gibt. Alle Berechnungen und Auswertungen erfolgen mit SPSS Statistics.

### 6.1.4 Validierung durch die HSP

Um den eigenen Testbogen, der getrennt Erbwort- und Fremdwortschreibkompetenz misst, in diesen Bereichen auf seine Validität hin zu kontrollieren, soll das standardisierte Verfahren Hamburger Schreibprobe (HSP), das die Rechtschreibleistung insgesamt erfasst, in Korrelation zum Testbogen gesetzt werden. „Mit der Hamburger Schreibprobe kann die Rechtschreibleistung aller Leistungsniveaus untersucht werden“ (May 2002a, S. 10). Auch der Testbogen soll Rechtschreibkompetenz bezüglich der Erb- und Fremdwörter, die beide Teil der deutschen Orthographie sind, messen. Es wird allerdings nur die Schreibung bestimmter Rechtschreibphänomene und nicht die Rechtschreibleistung insgesamt untersucht, wobei natürlich immer nur ein Ausschnitt der Rechtschreibkompetenz getestet werden kann. Beide Tests untersuchen die Rechtschreibleistung und enthalten sowohl Erb- als auch Fremdwörter. Die Proband/innen, die in dem selbst entwickelten Testbogen eine hohe Erbwortschreibkompetenz und eine hohe Fremdwortschreibkompetenz aufweisen, müssten also auch in der Hamburger Schreibprobe (HSP) gut abschneiden.

Da die Studie zwei Wochen nach den Sommerferien durchgeführt wurde, wurden die standardisierten Tests der HSP der vorherigen Schuljahre genutzt. Die durchschnittlichen Unterschiede in der Schwierigkeit sind beispielsweise beim Vergleich der Ergebnisse Ende der vierten Klasse und Anfang der fünften Klasse sowohl in der wortbezogenen Auswertung als auch in der Auswertung der Graphemtreffer sehr gering (vgl. May 2010, S. 206ff.), so dass der Gebrauch der Tests der vorherigen Schuljahre gerechtfertigt erscheint. Als Vergleichstabellen zur Validierung der Testergebnisse wurden die Tabellen von May (2002c) und (2002d) gebraucht. Für die 8. und 10. Klasse fanden die Vergleichstabellen der Klassen 7 und 9 ihre Anwendung (vgl. May 2002c, S. 75ff.; S. 135ff.). Außerdem wurden die *Vergleichstabellen für alle Schüler* benutzt, da die Gesamtschule als Schule für alle gilt und die Ergebnistabellen eigentlich für das Ende des Schuljahres, was in diesem Fall nun schon acht Wochen zurückliegt, gelten. Die Vergleichstabellen für alle Schüler bewerten insgesamt etwas strenger als die Vergleichstabellen der Haupt-, Real- und Gesamtschule, so dass dadurch die Zeitspanne der Sommerferien, in der zwar der Reifungsprozess, nicht aber der Unterricht weitergeht, einbezogen wurde.

Für die 6. Klasse, die aus schulorganisatorischen Gründen der 5. Klasse vorgezogen wurde, wurde die HSP 4/5 angewendet, die eigentlich für Anfang der 5. Klasse standardisiert ist. Aus diesem Grund wurden die Vergleichstabellen des Gymnasiums, in denen strenger als in denen der Gesamtschule bewertet wird, zu Rate gezogen (vgl. May 2002d, S. 54ff.). So konnten auch hier differenzierte Ergebnisse erlangt werden.

Die Testung der HSP kann als Gruppentest durchgeführt werden und erfolgt nicht nur auf Wort-, sondern auch auf Satzebene. Es werden sowohl die richtige Anzahl an Wörtern als auch in der genaueren Analyse die richtige Anzahl an Graphemtreffern ermittelt, damit der Grad der Beherrschung der Rechtschreibstrategien untersucht werden kann (vgl. May 2002a, S. 11f.).

„Die Herausbildung und zunehmende Integration dieser grundlegenden Rechtschreibstrategien zu einer übergreifenden Gesamtstrategie des Rechtschreibens bildet neben dem Einprägen wortspezifischer Schreibungen den Kern dessen, was wir als *orthographische Kompetenz* bezeichnen“ (May 2002a, S. 13f.).

In der Hamburger Schreibprobe wird also Strukturwissen beispielsweise bezüglich der Realisation der Rechtschreibphänomene Dehnungs-h, silbeninitiales h und ie-Schreibung abgefragt (vgl. May 2002a, S. 16). Es finden sich auch Fremdwortschreibungen wie „Bohrmaschine“ (May 2002b, S. 7) in der Testung. Diese Fremdwortschreibungen bilden zwar eher die Ausnahme, aber dennoch kann man sagen, dass Rechtschreibkompetenz hinsichtlich beider Gebiete, der Erbwort- und der Fremdwortschreibung, abgefragt wird, so dass die HSP zur Kontrolle und Validierung des eigenen Testbogens eingesetzt werden kann.

Die Untersuchung über den Erwerb der Fremdwortschreibung wurde im September 2011 an der Gesamtschule Solingen in jeweils vier Klassen der 6., 8. und 10. Jahrgangsstufen durchgeführt. In der 10. Klasse wurden zwei sogenannte Erweiterungskurse des Faches Deutsch und zwei sogenannten Grundkurse des Faches Deutsch einbezogen. Da diese Kurse aus kleineren Gruppen als die Klassen bestehen, sind die 10.-Klässler/innen im Vergleich zu den anderen beiden Jahrgangsstufen ihrer Anzahl nach weniger vertreten. Der Test wurde insgesamt mit 288 Proband/innen durchgeführt, wobei die Aufteilung nach Klassen wie folgt aussah:

**Tabelle 10: Klassenaufteilung**

6	N	Gültig	104
		Fehlend	0
8	N	Gültig	114
		Fehlend	0
10	N	Gültig	70
		Fehlend	0

Im Folgenden geht es darum, die Validität des selbstentwickelten Testbogens, die als das wichtigste Testgütekriterium gilt, mittels der HSP für die Bereiche der Erbwort- und der Fremdwortschreibkompetenz zu überprüfen. „Die Validität gibt an, ob ein Test das misst, was er zu messen vorgibt“ (Bortz/Döring 2006, S. 200). Der Testbogen gibt vor, die Fremdwort- und die Erbwortschreibkompetenz der i- und der h-Schreibung zu messen. Es wird hier demnach ein Teilbereich der Rechtschreibleistung erfasst. Die Hamburger Schreibprobe ist ein standardisierter Rechtschreibtest, der hilft, das Rechtschreibkönnen einzuschätzen (vgl. May 2002c, S. 8). Hier werden keine einzelnen Phänomene getestet, sondern Rechtschreibleistung insgesamt erfasst. Beide Tests, sowohl HSP als auch der Testbogen, sollen orthographische Fähigkeiten prüfen und müssten ähnliche Ergebnisse erzielen, wenn wir davon ausgehen, dass die i- und die h-Schreibung relevante Teilbereiche des orthographischen Könnens darstellen, denn auch in der HSP finden sich Erb- und Fremdwörter. Es soll also die sogenannte Kriteriumsvalidität überprüft werden.

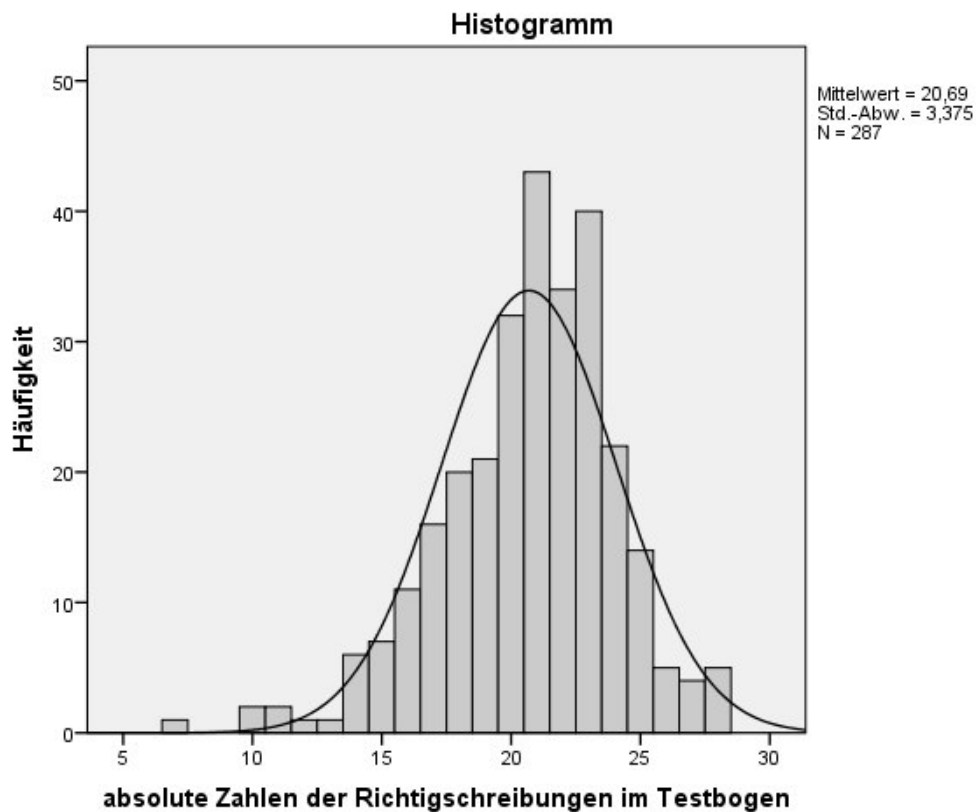
„Kriteriumsvalidität (kriteriumsbezogene Validität) liegt vor, wenn das Ergebnis eines Tests zur Messung eines latenten Merkmals bzw. Konstrukts (z. B. Berufseignung) mit Messungen eines korrespondierenden manifesten Merkmals bzw. Kriteriums übereinstimmt (z. B. beruflicher Erfolg). Die Kriteriumsvalidität ist definiert als Korrelation [...] zwischen den Testwerten und den Kriteriumswerten einer Stichprobe“ (Bortz/Döring 2006, S. 200).

Diese Kriteriumsvalidität, für die die erzielten Ergebnisse des Testbogens und die erzielten Ergebnisse der HSP miteinander verglichen werden sollen, wird somit mittels Korrelation berechnet.

Zuvor muss aber noch die Verteilung der Werte innerhalb der Konstrukte berechnet werden, da bei normalverteilten Werten andere Berechnungen für die Korrelation als bei nicht-normalverteilten Werten angewendet werden müssen. In der folgen-

den Abbildung werden die Häufigkeiten und die Verteilung angezeigt, wie viele der 30 Wörter (Pseudoerb- und Pseudofremdwörter) in allen Klassen gesamt richtig geschrieben wurden. Es wird demnach beim Testbogen genau wie bei der HSP zwischen richtig und falsch geschriebenen Wörter differenziert.

**Abbildung 5: Histogramm ESK und FSK**



Bei der Betrachtung der Richtigschreibungen der Erb- und Fremdwörter zusammengefasst zeichnet sich in der Abbildung ein Durchschnittswert von über 20 richtig geschriebenen Wörtern von 30 ab. Dieser Durchschnittswert ist als beachtlich anzusehen. Da von der HSP Prozentränge angegeben werden, mussten auch die Ergebnisse des Testbogens in Prozentränge umgerechnet werden, denn eine normale prozentuale Berechnung schließt die Verteilung der Werte nicht mit ein. Für die Auswertung wurden Prozentränge der Jahrgangsstufen getrennt voneinander berechnet, da sich die Verteilungen der einzelnen Klassen unterscheiden.

In dem vorangegangenen Histogramm wurde schon sichtbar, dass wir eine leichte Verteilung nach rechts bei den absoluten Zahlen der richtig geschriebenen Wörter

im Testbogen feststellen konnten, so dass die Gauß'sche Glockenkurve vermutlich nicht auf dieses Diagramm passt. Um alle Unsicherheiten aus dem Weg zu räumen, wurde als nächstes getestet, ob eine Normalverteilung im Testbogen und in der HSP vorliegt, um zu bestimmen, welcher Korrelationskoeffizient angemessen erscheint.

**Tabelle 11: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest) Testbogen und HSP**

		Prozentrang der Wörter (HSP)	Prozentrang Testbogen	Prozentrang der Graphemtreff er (HSP)
N		286	287	286
Parameter der Normalverteilung <sup>a,b</sup>	Mittelwert	38,496	45,43	37,782
	Standardabweichung	27,2003	28,243	27,8526
Extremste Differenzen	Absolut	,120	,121	,124
	Positiv	,120	,121	,124
	Negativ	-,082	-,084	-,089
Kolmogorov-Smirnov-Z		2,032	2,048	2,090
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,001	,000	,000

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet

Die asymptotische Signifikanz, die aus dem Kolmogorov-Smirnov-Z-Wert berechnet wurde (vgl. Brosius 2006, S. 861), zeigt nach Durchführung des Kolmogorov-Smirnov-Tests einen Wert  $p < 0,05$ , d. h., dass keine Normalverteilung vorliegt (vgl. Bühl 2006, S. 332f.), weshalb die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson nicht angewendet und stattdessen die Rangkorrelation nach Spearman berechnet wird, die bei nichtnormalverteilten intervallskalierten Variablen genutzt wird (vgl. Bühl 2006, S. 342ff.). Wie groß die Differenzen zur Normalverteilung sind, ist für die Berechnung nicht besonders wichtig, da die Testung auf Normalverteilung lediglich der Auswahl des passenden Testverfahrens dient. Die folgende Tabelle zeigt die Korrelationsrechnung nach Spearman.

**Tabelle 12: Korrelationsrechnung zwischen Testbogen und HSP (Worttreffer)**

Klasse				Prozentrang Testbogen	Prozentrang der Wörter (HSP)
6	Spearman-Rho	Prozentrang Test- bogen	Korrelationskoeffi- zient	1,000	,460**
			Sig. (2-seitig)	.	,000
			N	104	103
		Prozentrang der Wörter (HSP)	Korrelationskoeffi- zient	,460**	1,000
			Sig. (2-seitig)	,000	.
			N	103	103
8	Spearman-Rho	Prozentrang Test- bogen	Korrelationskoeffi- zient	1,000	,557**
			Sig. (2-seitig)	.	,000
			N	113	113
		Prozentrang der Wörter (HSP)	Korrelationskoeffi- zient	,557**	1,000
			Sig. (2-seitig)	,000	.
			N	113	114
10	Spearman-Rho	Prozentrang Test- bogen	Korrelationskoeffi- zient	1,000	,435**
			Sig. (2-seitig)	.	,000
			N	70	69
		Prozentrang der Wörter (HSP)	Korrelationskoeffi- zient	,435**	1,000
			Sig. (2-seitig)	,000	.
			N	69	69

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Die Korrelation der Prozentränge der HSP und der Prozentränge des eigenen Testbogens, die beide Rechtschreibleistung bezogen auf Erb- und Fremdwörter erfassen sollen, ist signifikant. Es ist also ein überzufälliger Zusammenhang auf beiden Seiten der Verteilung (zweiseitige Signifikanz) feststellbar. Der angegebene Wert „Sig. (2-seitig)“ ist statistisch signifikant, wenn  $P \leq \alpha$  (vgl. Diehl 2002, S. 145). Wenn also die Irrtumswahrscheinlichkeit bzw. der Alpha-Fehler unter dem zuvor definierten Signifikanzniveau von 0,05 liegt, ist der Wert signifikant. Der errechnete Wert von 0,000 in allen drei Fällen ist hier in jedem Falle als signifikant einzustufen. Die Korre-

lationsrechnung gibt keine Richtung des Zusammenhangs vor. Aus diesem Grund wird zweiseitig getestet.

Einheitliche Richtlinien sind für den Korrelationskoeffizienten schwer feststellbar, da verschiedene Wissenschaftsgebiete unterschiedliche Richtlinien verlangen<sup>11</sup>. Es sollte demnach eher der Sachbezug in die Beurteilung einbezogen werden, als sich streng an die Richtlinien zu halten. Generell kann man sagen, dass bei  $r > 0$  ein positiver Zusammenhang, bei  $r < 0$  ein negativer Zusammenhang und bei  $r = 0$  kein Zusammenhang vorliegt. 1 bzw. -1 können als höchste mögliche Zusammenhänge beschrieben werden (vgl. Bühl 2006, S. 342).

Die gemessenen Korrelationen des Tests liegen bei dem Vergleich der Prozenträge des Testbogens mit den Prozenträgen der richtig geschriebenen Wörter ca. bei 0,5, was in jedem Fall auf eine Korrelation schließen lässt.

Ähnlich sieht es bei der Korrelation zwischen den Prozenträgen der Graphemtreffer der HSP und dem Prozenrang von ESK und FSK im Testbogen aus. Im eigenen Testbogen konnten durch die phänomenbezogene Analyse leider keine Graphemtreffer erfasst werden.

---

<sup>11</sup> Bühl (2006) gibt folgende Interpretation der Korrelationskoeffizienten vor (vgl. S. 342):

Wert	Interpretation
bis 0,2	sehr geringe Korrelation
bis 0,5	geringe Korrelation
bis 0,7	mittlere Korrelation
bis 0,9	hohe Korrelation
über 0,9	sehr hohe Korrelation

Cohen (1987) unterteilt die Effektstärke des Pearson-Korrelationskoeffizienten, der dem Spearman-Korrelationskoeffizienten in allen nachgestellten Korrelationsberechnung in allen Kapiteln oftmals bis auf die Kommastellen gleicht, in drei verschiedene Niveaus ein (vgl. S. 82):

Effect Size	r=Korrelation nach Pearson
Small	.10
Medium	.30
Large	.50

Laut Feigenwinter (1953) ist die Beurteilung der Werte des Korrelationskoeffizienten mit Vorsicht zu genießen, „denn eine genaue Abgrenzung der Grössenwerte, die das Mass der Schwankungsintensität zweier Variablen ausdrückt, kann leider nur sehr willkürlich geschehen“ (ebd. S. 30). Er selbst orientiert sich an den folgenden Faustregeln (vgl. Schorer 1941, S. 186: In: Feigenwinter 1953, S. 30):

Wert	Interpretation
< 0,3	geringer Zusammenhang
0,3-0,5	mäßiger Zusammenhang
0,5-0,7	deutlicher Zusammenhang
0,7-0,9	enger Zusammenhang
> 0,9	sehr enger Zusammenhang



**Tabelle 13: Korrelationsrechnung zwischen Testbogen und HSP (Graphemtreffer)**

Klasse				Prozentrang Testbogen	Prozentrang der Gra- phem-treffer (HSP)
6	Spearman- Rho	Prozentrang Testbogen	Korrelationskoeffi- zient	1,000	,523**
			Sig. (2-seitig)	.	,000
			N	104	103
		Prozentrang der Gra- phem-treffer (HSP)	Korrelationskoeffi- zient	,523**	1,000
			Sig. (2-seitig)	,000	.
			N	103	103
8	Spearman- Rho	Prozentrang Testbogen	Korrelationskoeffi- zient	1,000	,564**
			Sig. (2-seitig)	.	,000
			N	113	113
		Prozentrang der Gra- phem-treffer (HSP)	Korrelationskoeffi- zient	,564**	1,000
			Sig. (2-seitig)	,000	.
			N	113	114
10	Spearman- Rho	Prozentrang Testbogen	Korrelationskoeffi- zient	1,000	,374**
			Sig. (2-seitig)	.	,002
			N	70	69
		Prozentrang der Gra- phem-treffer (HSP)	Korrelationskoeffi- zient	,374**	1,000
			Sig. (2-seitig)	,002	.
			N	69	69

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Nur in der 10. Klasse gibt es der Tabelle zufolge eine mittlere Korrelation nach Cohen (1987) und eine geringe Korrelation nach Bühl (2006), was an der geringeren Stichprobengröße in Klasse 10 liegen kann, aber keinesfalls bedeutet, dass es keinen Zusammenhang gäbe. In Klasse 6 und 8 finden wir einen deutlichen Zusammenhang. Die Konstrukte Erbwort- und Fremdwortschreibkompetenz, so wie sie im Testbogen überprüft werden, scheinen also valide zu sein.

## 6.2 Auswertung

### 6.2.1 Erste Bestandsaufnahme

#### 6.2.1.1 Analyse der Schreibungen

Bredel (2001) nimmt bei der Verschriftung von Fremdwörtern drei Verschriftungsstrategien an: die lautnahe, die native und die fremdwortsensitive<sup>12</sup>. Das Vorkommen und die Verteilung der beschriebenen drei Verschriftungsstrategien sollen in den verschiedenen Klassen per Häufigkeitsauszählung näher betrachtet werden.

Die verschiedenen Schreibungen der Fremdwörter wurden in unterschiedliche Kategorien eingeteilt. Es wurde unterschieden zwischen falschen bzw. lautnahen Schreibungen wie *\*danziren* für *danzieren* und *\*kantori* für *Kantorie*, zwischen nativen Schreibungen wie *\*Quantiese* für *Quantise*, *\*Rehogese* für *Rheogese* und *\*Extohlogin* für *Exthologin* und zwischen fremdwortsensitiven Schreibungen, wobei bei letzteren noch einmal zwischen den richtigen Schreibungen mit <rh> und <th> wie in *Rhinolor* und *Thezym* und den fremdwortsensitiven, aber falschen Schreibungen mit <gh> wie *Reoghese* oder einem anderen postkonsonantischen *h* wie in *Tezhym* oder *Phrätos* differenziert wurde. Es stößt vermutlich auf Verwunderung, dass die im Deutschen existente Schreibung <gh> wie in *Joghurt* von der ebenfalls im Deutschen existenten Schreibung <ph> in *Philosophie* unterschieden wird. Da aber <gh> phonologisch genauso klingt wie <g>, während <ph> nicht mit [p], sondern mit [f] realisiert wird, wurde hier zwischen diesen Fällen differenziert.

Es wurde nur die für diese Untersuchung relevante Stelle des Wortes – also die i- bzw. h-Schreibung – ausgewertet. Allerdings wurden manche Schreibungen, in denen die relevante Stelle richtig geschrieben wurde, trotzdem nicht als fremdwortsensitiv gewertet, da es in diesen Schreibungen zu einer anderen Artikulation des betreffenden i- bzw. h-Lautes käme wie in den Beispielen *\*Howinnen* oder *\*Kantorien*.

---

<sup>12</sup> Nähere Erläuterungen siehe Kap. 4.1

Als native Schreibungen wurden die Schreibungen gewertet, die Phänomene der nativen Orthographie wie die ie-Schreibung im Wortstamm, das silbeninitiale h und das Dehnungs-h enthielten. Das silbeninitiale h, das „zwischen zwei Vokalen, die beide einen Silbenkern bilden“ (Fuhrhop 2009, S. 22), gesetzt wird, ist in den Schreibungen relativ einfach zu identifizieren, während das Dehnungs-h in den verschiedensten Variationen vorkommt. Das Dehnungs-h steht vor den Sonoranten <l, m, n, r> im Wortstamm und in allen Wortformen, die den Stamm enthalten (vgl. Eisenberg 2006, S. 81). Damit einhergehend findet es sich in der betonten Silbe, denn das „Grundprinzip der Akzentuierung von flektierten Wortformen mit morphologisch einfacher Stammform ist die einheitliche Betonung der Stammsilbe“ (Eisenberg 2006, S. 139). Das Dehnungs-h steht nur in betonbaren Vollsilben und nie in Reduktionssilben, da nur in den Vollsilben bzw. prominenten Silben eine Unterscheidung der Vokalquantität und -qualität möglich ist. Das Dehnungs-h ist ein Hilfsmittel der Schrift, da es die Gespanntheit des Vokals anzeigt (vgl. Fuhrhop 2009, S. 16). In der Reduktionssilbe, in der die Gespanntheit der Vokale nicht unterschieden wird, taucht das Dehnungs-h nicht auf. Oftmals finden sich Liquide und Nasale im Kern der Reduktionssilbe wie in [lœ.fl] oder [le:.bm].

„Wird der Kern vokalisch gebildet, stehen die vokalischen Qualitätsoppositionen der „regulären“ Silben nicht zur Verfügung: Sie sind in der Reduktionssilbe neutralisiert. Den Grenzwert für die vokalische Artikulation der Reduktionssilbe bildet der zentralisierte Reduktionsvokal [ə] [...]. Er hat keine qualitativen Eigenschaften, die ihn in einen positiven Kontrast zu den Vokalen der nicht-reduzierten Silben setzen (in denen er ja nicht vorkommt!)“ (Maas 2006, S. 240).

Neben der prominenten und der reduzierten Silbe weist Maas (2006) aber auch auf die unmarkierte Silbe hin, die oftmals in Fremdwörtern zu finden ist und ein reiches Vokalinventar aufweist (vgl. ebd., S. 146; 150). „Die Gespanntheit des Vokals [in unmarkierter Silbe, A. P.] entspricht unter Bedingungen einer starken Akzentstruktur der Artikulation in prominenter Silbe“ (Maas 2006, S. 169). Bei starkem Akzent können demnach die Nuklei der unmarkierten Silbe ebenso wie die der prominenten Silbe in ihrer Gespanntheit unterschieden werden, so dass sich diese beiden Formen von Silben unter Umständen für die Sprachnutzenden bei starker Betonung sehr ähneln. Regelmäßigkeiten der prominenten Silbe könnten so auf die

unmarkierte Silbe übertragen werden. Dadurch können diese als native Verschriftungen gewertet werden.

In der Studie wurden häufig Schreibungen wie *\*Reogehse* gefunden, in denen das <h> in die betonte Silbe vor einen Obstruenten gesetzt wurde. Da hier die Gespanntheit des Vokals erkannt wurde, wurden auch diese Schreibungen als nativ gewertet, wobei noch einmal unterschieden wurde zwischen nativen Schreibungen vor Sonoranten und nativen Schreibungen vor Obstruenten. Die Übergeneralisierung, dass das Dehnungs-h nur in betonter Silbe nach gespanntem Langvokal auf-taucht, trifft zwar zu, aber das entscheidende Kriterium, dass das Dehnungs-h nur vor Sonoranten steht, wurde nicht beachtet. Schreibungen wie *\*Reogehse*, *\*Tehzym* oder *\*Extolohgin* wurden somit ebenfalls als nativ, aber mit Einschränkung, gewertet.

Die drei verschiedenen Verschriftungsstrategien (lautnah, nativ und fremdwortsensitiv), die Bredel (2011) angibt, werden im Folgenden auf ihr Vorkommen hin untersucht. Da eine Differenzierung der Verschriftungsstrategien nicht immer möglich war, werden nur die Zahlen verglichen, bei denen eine eindeutige Zuordnung möglich war. Lautnahe Verschriftungsstrategien konnten beim ie-Suffix und beim ieren-Suffix (*\*danziren* *\*Kantori*) festgestellt werden, während nicht klar differenziert werden konnte, ob Richtigschreibungen wie *plexieren* oder *Syntopie* mit der nativen oder der fremdwortsensitiven Strategie erzielt wurden, denn sowohl Fremdsuffixe in der Fremdwortschreibung als auch ein langes *i* im nativen System werden mit <ie> verschriftlicht. Anders sieht es bei den h-Schreibungen aus. Da bei den th- und rh-Wörtern *ein* <h> gesetzt werden *musste*, kann hier die lautnahe Verschriftungsstrategie nicht gemessen werden, da das <h> entweder eine native (postvokalische) oder eine fremdwortsensitive (postkonsonantische) Markierung darstellt. Diese beiden Strategien werden bei den rh- und th-Schreibungen überprüft.

Insgesamt kann man festhalten, dass falsche und lautnahe Schreibungen in der Fremdwortschreibung mit zunehmendem Alter eher abnehmen<sup>13</sup>. Dies zeigt sich beim Vergleich der Klassen: Beim ie-Suffix sowie beim ieren-Suffix tauchen durch-

---

<sup>13</sup> Vgl. Anhang (H)

schnittlich in der 6. Klasse noch 18,45%, in der 8. Klasse dann 9,35% und in der 10. Klasse schließlich nur noch 5,23% solcher Schreibungen auf. Die lautnahen Schreibungen gehen in ihrer Anzahl weit zurück, wie man in den beispielhaft ausgewählten Tabellen der Pseudowörter *Synthopie* und *danzieren* sehen kann. Das ie-Suffix als auch das ieren-Suffix bereiteten den Schreibenden im Vergleich zu den anderen Phänomenen in Fremdwörtern weniger Probleme, wie man im Folgenden feststellen kann. Andere Wörter der beiden Phänomengruppen ie-Suffix und ieren-Suffix verhielten sich ähnlich (siehe Anhang (B)).

**Tabelle 14: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort *Syntopie***

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
6	Gültig	lautnah	16	15,4	15,4	15,4
		fremdwortsensitiv/nativ mit ie-Suffix	79	76,0	76,0	91,3
		falsch	2	1,9	1,9	93,3
		fremdwortsensitiv mit y-Suffix	7	6,7	6,7	100,0
		Gesamt	104	100,0	100,0	
8	Gültig	lautnah	9	7,9	7,9	7,9
		fremdwortsensitiv/nativ mit ie-Suffix	98	86,0	86,0	93,9
		falsch	1	,9	,9	94,7
		fremdwortsensitiv mit y-Suffix	6	5,3	5,3	100,0
		Gesamt	114	100,0	100,0	
10	Gültig	lautnah	2	2,9	2,9	2,9
		fremdwortsensitiv/nativ mit ie-Suffix	65	92,9	92,9	95,7
		falsch	3	4,3	4,3	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	

**Tabelle 15: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort *danzieren***

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
6	Gültig	lautnah	17	16,3	16,3	16,3
		fremdwortsensitiv/nativ	83	79,8	79,8	96,2
		falsch	1	1,0	1,0	97,1
		nativ	3	2,9	2,9	100,0
		Gesamt	104	100,0	100,0	
8	Gültig	lautnah	6	5,3	5,3	5,3
		fremdwortsensitiv/nativ	105	92,1	92,1	97,4
		nativ	3	2,6	2,6	100,0
		Gesamt	114	100,0	100,0	
10	Gültig	lautnah	1	1,4	1,4	1,4
		fremdwortsensitiv/nativ	67	95,7	95,7	97,1
		falsch	2	2,9	2,9	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	

Während lautnahe Schreibungen bei diesen Beispielen eher abnehmen, nehmen fremdwortsensitive Schreibungen bei Fremdwörtern mit <rh> und <th> durchschnittlich zu: 6. Klasse 14,3%, 8. Klasse 29,25% und 10. Klasse 35,72%. Diese Tendenz war zu erwarten, wobei in der 10. Klasse, in der vor allem Fach- und Fremdwörter sicher richtig geschrieben werden sollten (Schulministerium NRW, S. 42), die Anzahl von 35,72% der fremdwortsensitiven Schreibungen bei Fremdwörtern ziemlich niedrig ist. Es scheint sich auch in der 10. Klasse bei der Fremdwortschreibung noch um einen großen Problembereich zu handeln. Die Verteilung der fremdwortsensitiven Schreibungen bei den beispielhaft ausgewählten Wörtern *Thezym* und *Rheogese*<sup>14</sup> wird in den folgenden Tabellen gezeigt.

<sup>14</sup> Die Verteilung der Verschriftungsstrategien bei den übrigen Pseudofremdwörtern findet sich in Anhang (B)

**Tabelle 16: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort *Thezym***

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
6	Gültig	nativ - Dehnungs-h vor Obstruent	47	45,2	45,2	45,2
		fremdwortsensitiv th	13	12,5	12,5	57,7
		nativ - Dehnungs-h vor Sonorant	43	41,3	41,3	99,0
		lautnah - ohne h	1	1,0	1,0	100,0
		Gesamt	104	100,0	100,0	
8	Gültig	nativ - Dehnungs-h vor Obstruent	28	24,6	24,8	24,8
		fremdwortsensitiv th	39	34,2	34,5	59,3
		nativ - Dehnungs-h vor Sonorant	42	36,8	37,2	96,5
		anderes postkonsonanti- sches h	4	3,5	3,5	100,0
		Gesamt	113	99,1	100,0	
		Fehlend -77	1	,9		
	Gesamt		114	100,0		
10	Gültig	Nativ - Dehnungs-h vor Obstruent	12	17,1	17,1	17,1
		fremdwortsensitiv th	34	48,6	48,6	65,7
		nativ - Dehnungs-h vor Sonorant	20	28,6	28,6	94,3
		anderes postkonsonanti- sches h	4	5,7	5,7	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	

**Tabelle 17: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort *Rheogese***

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
6	Gültig	nativ - Dehnungs-h vor Obstruent	49	47,1	47,6	47,6
		fremdwortsensitiv rh	4	3,8	3,9	51,5
		nativ - silbeninitiales h	39	37,5	37,9	89,3
		fremdwortsensitiv gh	9	8,7	8,7	98,1
		anderes postkonsonanti- sches h	1	1,0	1,0	99,0
		falsch	1	1,0	1,0	100,0
		Gesamt	103	99,0	100,0	
	Fehlend	-77	1	1,0		
Gesamt			104	100,0		
8	Gültig	nativ - Dehnungs-h vor Obstruent	39	34,2	34,5	34,5
		fremdwortsensitiv rh	9	7,9	8,0	42,5
		nativ - silbeninitiales h	52	45,6	46,0	88,5
		fremdwortsensitiv gh	11	9,6	9,7	98,2
		falsch	2	1,8	1,8	100,0
		Gesamt	113	99,1	100,0	
	Fehlend	-77	1	,9		
Gesamt			114	100,0		
10	Gültig	nativ - Dehnungs-h vor Obstruent	26	37,1	37,1	37,1
		fremdwortsensitiv rh	9	12,9	12,9	50,0
		nativ - silbeninitiales h	28	40,0	40,0	90,0
		fremdwortsensitiv gh	7	10,0	10,0	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	

Die Tendenz bei den nativen Schreibungen ist nicht so eindeutig wie bei den lautna-  
hen oder fremdwortsensitiven. Insgesamt lag der Anteil von nativen Schreibungen  
bei den rh- und th-Wörtern im Durchschnitt in der 6. Klasse bei 83,25%, in der 8.  
Klasse bei 68,95% und in der 10. Klasse bei 64,28%. Bei einigen Beispielwörtern wie  
bei *Rhombolase* nehmen die nativen Schreibungen in der 10. Klasse im Vergleich zur  
8. Klasse sogar leicht zu (siehe Anhang (B)). Insgesamt ist auch hier erstaunlich, wie  
hoch die Zahlen an nativen Schreibungen noch in der 10. Klasse sind, wobei ange-  
merkt werden muss, dass gerade die rh- und th-Schreibungen einen großen Prob-



lembereich der erfassten Fremdwortschreibkompetenz ausmachen. Die hohe Anzahl der nativen Schreibungen zeigt, dass orthographische Regelmäßigkeiten der nativen Rechtschreibung anscheinend in der 10. Klasse nochmals gefestigt werden.

Noch extremer ist diese Tendenz der nativen Schreibung bei Fremdwörtern mit i-Schreibung im Wortstamm, da hier die nativen Schreibungen mit zunehmendem Alter zunehmen. Zwar verwenden in der 8. Klasse weniger Proband/innen die native Verschriftungsstrategie als in der 6. Klasse, wie in der nächsten Tabelle deutlich wird, aber in der 10. Klasse nehmen diese Schreibungen wieder zu und es tauchen sogar insgesamt mehr native Schreibungen als in der 6. Klasse auf. Auch die Entwicklung der fremdwortsensitiven Schreibungen ist nicht klar erkennbar, da in der 10. Klasse weniger Wörter fremdwortsensitiv geschrieben werden als in der 6. Klasse. Das kann daran liegen, dass die lautnahe und die fremdwortsensitive Schreibung bei dieser Phänomengruppe identisch sind, so dass leider hier nicht differenziert werden kann, wer das Phänomen der i-Schreibung im Wortstamm von Fremdwörtern erkannt hat und anwendet und wer einfach lautnah verschriftlicht. Wahrscheinlich ist die Anzahl der richtigen Schreibungen in der 6. Klasse genau aus diesem Grund höher als in der 10. Klasse, denn hier wird vermutlich oftmals lautnah und nicht fremdwortsensitiv verschriftlicht. In der 10. Klasse werden dann überwiegend native Verschriftungsstrategien genutzt, wie man aus der Tabelle ersehen kann. Die beiden anderen Pseudowörter der Phänomengruppe *Quantise* und *Howinen* weisen ähnliche Resultate wie *Bansine* auf (siehe Anhang (B)).

**Tabelle 18: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort *Bansine***

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
6	Gültig	falsch	2	1,9	1,9	1,9
		fremdwortsensitiv/lautnah	37	35,6	35,6	37,5
		nativ	65	62,5	62,5	100,0
		Gesamt	104	100,0	100,0	
8	Gültig	falsch	5	4,4	4,4	4,4
		fremdwortsensitiv/lautnah	46	40,4	40,4	44,7
		nativ	62	54,4	54,4	99,1
		fremdwortsensitiv, aber mit y	1	,9	,9	100,0
		Gesamt	114	100,0	100,0	
10	Gültig	falsch	2	2,9	2,9	2,9
		fremdwortsensitiv/lautnah	17	24,3	24,6	27,5
		nativ	50	71,4	72,5	100,0
		Gesamt	69	98,6	100,0	
	Fehlend	-77	1	1,4		
	Gesamt		70	100,0		

Es scheint sich bei der i-Schreibung im Wortstamm um einen Sonderfall zu handeln, der in Kapitel 6.2.4.4 näher betrachtet wird, wobei auch insgesamt festgestellt werden konnte, dass native Verschriftungsstrategien bei Fremdwörtern mit zunehmendem Alter oftmals nicht wesentlich abnehmen. Automatisierungsmechanismen in Form von übergeneralisierten, nativen Verschriftungen scheinen ohne eine systematische Unterweisung in der Fremdwortschreibung beim Schreiben von Fremdwörtern gerade bei älteren Schüler/innen einzusetzen, was zu vielen Falschschreibungen führt. Bevor es auf diesem Gebiet zu einer Automatisierung kommt, ist es wichtig, die Fremdwortschreibung zum Unterrichtsgegenstand zu machen, um der Schülerschaft eine systematische Anleitung zur Verschriftung von Fremdwörtern zu bieten.

Alle von Bredel (2011) beschriebenen Verschriftungsstrategien tauchen in den verschiedenen Altersklassen auf. Wir finden oftmals mehrere Strategien bei einem Einzelprofil. So finden wir bei einem Sechstklässler in seinem Testbogen die lautnahen Verschriftungen *\*Kantori* für *Kantorie*, *\*rombolas* für *Rhombolase* und

*\*Konditoriren* für *konditorieren*, die native Verschriftung *\*extohlogin* für *Exthologin* und die fremdwortsensitiven Verschriftungen *\*thezüm* für *Thezym* und *\*präthos* für *Präthos*. Ein Achtklässler verwendet die lautnahe Verschriftungsstrategie (*\*plexiren* für *plexieren*) neben der nativen (*\*reogehse* für *Rheogese*) und der fremdwortsensitiven (*\*thesün* für *Thezym*). Die Aussagekraft einer groben Zuordnung von Fehlern zu einem bestimmten Strategiebereich ist gering, da die drei verschiedenen Strategien bei einer Person bei verschiedenen Wörtern unter Umständen alle ihre Anwendung finden. Es handelt sich bei den Verschriftungsstrategien um Versuche, Fremdwörter ohne systematische Anleitung zu verschriften. Eine Zuordnung zu einem bestimmten Strategieprofil macht wenig Sinn.

Die Fremdwortschreibkompetenz konnte hier insgesamt nochmals als großer Problembereich identifiziert werden, da viele Fehlschreibungen auftauchen und verschiedene Verschriftungsstrategien von der gleichen Person nebeneinander genutzt werden. Gerade zwischen der 8. und 10. Klasse scheint der Erwerb der Fremdwortschreibung zu stagnieren. Hier konnten keine großen Verbesserungen festgestellt werden, da beispielsweise bei der rh- und th-Schreibung fremdwortsensitive Schreibungen durchschnittlich nur um ca. 5% zunehmen, während sich die fremdwortsensitiven Schreibungen zwischen der 6. und 8. Klasse verdoppeln (6. Klasse 14,3%, 8. Klasse 29,25% und 10. Klasse 35,72%). Ähnliches konnte für die Erbwortschreibkompetenz festgestellt werden, da 80%-100% Richtigschreibungen in der 6. Klasse von 70,1%, in der 8. Klasse von 91,2% und in der 10. Klasse von 92,8% der Versuchsteilnehmer/innen erreicht wurden (siehe Anhang (C)). Da aber in der 10. Klasse über 90% der Versuchsteilnehmer/innen mindestens 80% der Erbwörter richtig schreiben, kann hier festgestellt werden, dass diese Zahlen für eine gute Erbwortschreibkompetenz insgesamt sprechen, während 80-100% Richtigschreibungen bei Fremdwörtern in der 10. Klasse nur von 8,6% der Schüler/innen erreicht wurden (siehe Anhang (C)), was als äußerst bedenklich beschrieben werden muss. Anscheinend tauchen hier und da immer wieder fremdwortsensitive Schreibungen auf, aber durchgehende Richtigschreibungen in 80-100% der Fälle sind eher die Ausnahme.

Gerade zwischen der 8. und 10. Klasse, in der keine großen Verbesserungen festgestellt werden konnten und in der trotz Pubertätskrise unter Umständen noch Poten-

tiale ausgeschöpft werden könnten, böte sich die Möglichkeit, orthographische Phänomene und besonders die Fremdwortschreibung gesondert zu thematisieren. Natürlich müsste hier noch einmal differenziert werden, da manche Phänomengruppen den Schreibenden größere Probleme bereiten als andere. Diese Thematik wird in Kapitel 6.2.4 näher beleuchtet. Insgesamt scheinen aber Fremdwörter auch in den höheren Klassen noch große Schwierigkeiten zu bereiten.

### **6.2.1.2 Analyse der Einzelprofile**

Nachdem die einzelnen Schreibungen phänomenbezogen untersucht worden sind, soll hier noch ein kurzer Überblick über die Einzelprofile der Proband/innen gegeben werden.

Der überwiegende Teil der Versuchsteilnehmer/innen schnitt in der Erbwortschreibung viel besser ab als in der Fremdwortschreibung. Wir finden jedoch auch einige wenige Beispiele, in denen beide Kompetenzen relativ ausgewogen vorhanden sind. Das sind meistens die Proband/innen, die laut HSP eine gute Rechtschreibkompetenz besitzen. Natürlich tauchen auch bei den guten Rechtschreiber/innen Fehler auf. Die Fehler der Versuchsteilnehmer/innen, die der HSP zufolge zu den oberen 25% bezüglich ihrer Rechtschreibleistung gehören, sollen im Folgenden näher analysiert werden. Wenn wir die i- und die h-Schreibung getrennt voneinander betrachten, so ist es auffällig, dass gerade die h-Schreibung von dem oberen Viertel auffallend besser beherrscht wird als von den unteren 25%, während in der i-Schreibung zwar eine größere Sicherheit und somit weniger Fehler insgesamt festgestellt werden können. Aber hier schneidet auch das untere Viertel alles in allem besser ab als in der h-Schreibung. Es muss hier angemerkt werden, dass im Testbogen insgesamt neun Wörter mit der i-Schreibung und nur sechs Wörter mit der h-Schreibung vorhanden waren.

**Tabelle 19: Fehlerverteilung bei der i-Schreibung**

		HSP			Gesamt
		unteres Viertel	Mittelfeld	oberes Viertel	
FSK i-Schreibung	7 Fehler	0	1	0	1
	6 Fehler	5	2	0	7
	5 Fehler	12	8	2	22
	4 Fehler	18	20	8	46
	3 Fehler	26	65	29	120
	2 Fehler	8	22	19	49
	1 Fehler	3	13	13	29
	alles richtig	1	5	8	14
Gesamt		73	136	79	288

**Tabelle 20: Fehlerverteilung bei der h-Schreibung**

		HSP			Gesamt
		unteres Viertel	Mittelfeld	oberes Viertel	
FSK h-Schreibung	6 Fehler	42	49	21	112
	5 Fehler	18	34	17	69
	4 Fehler	8	30	17	55
	3 Fehler	3	16	14	33
	2 Fehler	2	5	1	8
	1 Fehler	0	1	8	9
	alles richtig	0	0	1	1
Gesamt		73	135	79	287

Es gab aber niemanden, der neun oder acht von neun möglichen Fehlern in der i-Schreibung gemacht hätte, so dass hier schon festgehalten werden kann, dass dieser Bereich viel stabiler richtig geschrieben wird als der Bereich der h-Schreibungen. Genau in letzterem Gebiet punkten aber die guten Rechtschreiber/innen, die besonders in der th-Schreibung sehr viel bessere Ergebnisse erzielen als ihre Mitschüler/innen aus dem unteren Viertel (vgl. auch Anhang (D)).

**Tabelle 21: Fehlerverteilung bei der th-Schreibung**

		HSP			Gesamt
		unteres Viertel	Mittelfeld	oberes Viertel	
th	3 Fehler	43	54	22	119
	2 Fehler	18	45	26	89
	1 Fehler	9	30	16	55
	alles richtig	3	6	15	24
Gesamt		73	135	79	287

Die rh-Schreibung bereitet eigentlich allen Probleme, wobei auch hier das obere Viertel deutlich besser abschneidet als das untere.

**Tabelle 22: Fehlerverteilung bei der rh-Schreibung**

		HSP_Viertel			Gesamt
		unteres Viertel	Mittelfeld	oberes Viertel	
rh	3 Fehler	65	92	47	204
	2 Fehler	6	27	15	48
	1 Fehler	1	12	10	23
	alles richtig	1	4	7	12
Gesamt		73	135	79	287

Die guten Rechtschreiber/innen der HSP schneiden sowohl in der Erbwort- als auch in der Fremdwortschreibkompetenz besser ab als das untere Viertel der Rechtschreibenden der HSP (siehe Anhang (D)), wobei auch hier tendenziell viel mehr Erb- als Fremdwörter richtig geschrieben werden. Die Tendenz, dass von dem größten Teil der Schüler/innen mehr Erbwörter als Fremdwörter richtig geschrieben werden, kann schon am Vergleich der Mittelwerte abgelesen werden.

**Tabelle 23: Vergleich der Mittelwerte von ESK und FSK**

		Erbwortschreibkompetenz	Fremdwortschreibkompetenz
N	Gültig	287	287
	Fehlend	1	1
Mittelwert		88,7108	49,1986

Während durchschnittlich nur knapp die Hälfte der Pseudofremdwörter bezogen auf die jeweiligen orthographischen Phänomene richtig geschrieben werden, werden im Durchschnitt fast 90% der Pseudoerbwörter bezüglich der jeweiligen Rechtschreibphänomene richtig geschrieben. Es gibt aber auch Proband/innen, deren Ergebnisse weit unter diesen Durchschnittswerten liegen. Diese schreiben teilweise sogar mehr Fremdwörter als Erbwörter richtig, wobei das als zufällig gewertet werden kann, da diese Versuchsteilnehmer/innen im Ganzen eher schlecht abschneiden. Die Schüler/innen, die in der HSP, die die Rechtschreibleistung insgesamt erfasst, zu den 25% der Schreibenden gehören, die die meisten Wörter falsch geschrieben haben, können als schwache Rechtschreiber/innen bezeichnet werden. Die Fehler dieser Proband/innen sollen nun genauer analysiert werden.

In der IGLU-Studie konnten im unteren Viertel der Rechtschreibenden mehr Schreibvarianten pro Wort festgestellt werden als im oberen Viertel (vgl. Löffler/Meyer-Schepers 2005, S. 96). Auch in der vorliegenden Untersuchung häufen sich die Schreibvarianten im unteren Viertel für ein Rechtschreibphänomen. So finden wir für das Rechtschreibphänomen <i> im Wortstamm bei einem Sechstklässler die Schreibungen *\*Howinnen*, *\*Quantiese* und *Bansine*. Hier werden teilweise Regeln der Schärfungsschreibung, die eigentlich beim Silbengelenk steht, auf Bereiche übertragen, in denen sie nichts zu suchen haben, wie bei *\*Howinnen*. Ein Doppelkonsonant nach einem gespannten Langvokal ist in der deutschen Rechtschreibung unüblich. Außerdem finden wir neben der nativen Verschriftung *\*Quantiese* die fremdwortsensitive/lautnahe Verschriftung *Bansine*. Das sind drei Schreibvarianten für den gespannten i-Laut im Wortstamm bei Fremdwörtern, die bei einem Probanden gefunden wurden.

In der Untersuchung tauchen außerdem beim gleichen Probanden lautnahe Schreibungen wie *\*fleksiren* für *plexieren* neben fremdwortsensitiven/nativen Schreibungen wie *danzieren* auf. Eine Achtklässlerin setzt das in Aufgabe 2 geforderte *h* bei den Wörtern mit <rh> mal silbeninitial wie in *\*Rehogese*, mal postkonsonantisch wie in *\*rienolhor* und mal als Dehnungs-h vor einen Obstruenten wie in *\*Robolahse*. Bei einem Zehntklässler finden wir für das ie-Suffix folgende verschiedene Schreibungen: *\*Kantorien* für *Kantorie*, *\*Simtobin* für *Syntopie* und *\*importiv* für *Importie*.

Hier tauchen mehrere Lautverwechslungen auf und das immer gleich ausgesprochene ie-Suffix wird auf die verschiedensten Arten verschriftlicht. Es sind also verschiedene Fehlervarianten zu finden.

„Die Schreibproduktionen des unteren Viertels fächern sich [bei der IGLU-Studie, A. P.] alles in allem in eine derartige Vielfalt von Fehlervarianten auf, dass die Vermutung nahe liegt, bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler des unteren Viertels wachse die Konfusion beim Rechtschreiben, je mehr sie von Orthografie erfahren“ (Löffler/Meyer-Schepers 2006, S. 205).

Auch die LEO-Studie gibt für das untere Viertel an, „dass die Art der Falschschreibungen sich in einer großen Variantenbreite präsentieren, die als kaum erwart- und vorhersehbar erscheint“ (Lischeid 2006, S. 228). Ebenso konnte in der vorliegenden Untersuchung festgestellt werden, dass gerade bei den schwächeren Rechtschreiber/innen sehr viele Fehlervarianten auftauchen, wie oben an Beispielen verdeutlicht wurde.

Außerdem werden im unteren Viertel neben vielen Fehlervarianten laut LEO auch pro Wort häufig mehr als 1 Fehler gemacht (vgl. Lischeid 2006, S. 228) und laut IGLU finden sich im unteren Viertel häufig „Kombinationen von Einzelfehlern“ (Löffler/Meyer-Schepers 2005, S. 98). In der vorliegenden Studie konnten ebenfalls häufig mehrere Fehler in einem Wort festgestellt werden. So finden wir bei einer Achtklässlerin, die laut HSP zu den 25% der schwachen Rechtschreiber/innen gezählt werden kann, die Schreibung *\*Tehzyym* für *Thezym*. Hier wird fälschlicherweise ein Dehnungs-h vor einen Obstruenten gesetzt und das Graphem <y> wird verdoppelt, was in der deutschen Orthographie so nie auftaucht. Ein Sechstklässler verschriftlichte in der Untersuchung *Rheogese* mit *\*reogeseh*. Die reduzierte Silbe am Ende wurde hier anscheinend durch das angehängte <h> nicht erkannt. Außerdem stellt offenbar gerade die Groß- und Kleinschreibung, die in *\*reogeseh* auch nicht richtig verwendet wurde, in dem unteren Viertel der Rechtschreiber/innen eine große Schwierigkeit dar und so treten in diesem Bereich relativ viele Kombinationsfehler auf.

Gerade bei den schwachen Rechtschreiber/innen kann teilweise durch die generelle Verunsicherung von einem Willkürverhalten gesprochen werden, da diese zwar



oftmals lauttreu verschriften (\**kantori* für *Kantorie*, \**inpoti* für *Importie*), aber teilweise auch – neben bekannten Übergeneralisierungen wie *Reogehse*, bei der das Dehnungs-h in einer betonten Silbe vor einen Obstruenten gesetzt wird, – orthographische Regeln nicht sinnvoll verwendet werden wie in der Schreibung \**Howinnen* für *Howinen*, was nicht mehr als Übergeneralisierung bezeichnet werden kann.

„Die bei ihnen feststellbare Verkettung von Fehlern aus allen Kompetenzstufen manifestiert eine konfliktbehaftete Abfolge von Lernschritten, das Fehlen eines sinnvollen Aufeinanderbauens von Einsichten in die deutsche Orthographie“ (Löffler/Meyer-Schepers 2006, S. 101).

Gerade schwache Rechtschreiber/innen benötigen eine systematische Anleitung, damit sie nicht von der Vielfalt an Regeln „erschlagen“ werden, sondern „neue Entdeckungen immer wieder auf schon früher Erlerntes zurückbezogen werden“ (Löffler/Meyer-Schepers 2006, S. 104), so dass neue Regelhaftigkeiten nicht die alten in Frage stellen und das System der deutschen Orthographie in seiner Systematik gelernt werden kann.

## **6.2.2 Fremdwortschreibkompetenz**

### **6.2.2.1 Methodische Hinführung zur Hypothesenprüfung**

Um die Hypothese, ob eine hohe Erbwortschreibkompetenz (ESK) und ein ausgeprägtes synchrones Fremdwortwissen (syn. FW) mit einer hohen Fremdwortschreibkompetenz (FSK) einhergehen, zu überprüfen, ist es notwendig, die einzelnen Konstrukte zu operationalisieren. Hierfür ist die Registrierung und Zusammenfassung mehrerer Teilmerkmale erforderlich. Die Zusammenfassung mehrerer Teilindikatoren wird als Index bezeichnet (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 143).

In dieser Untersuchung wurden zunächst drei additive Indizes gebildet. Die Differenzierungen der Schreibkategorien in lautnahe, native oder fremdwortsensitive Verschriftungen wurden bei der Indexbildung der FSK nicht weiter vorgenommen. Der Grund hierfür ergab sich bei den i-Schreibungen, da beim ieren-Suffix und beim ie-Suffix bei einer Richtigschreibung nicht zwischen fremdwortsensitiven Schreibun-

gen, bei denen das fremde Suffix eindeutig als solches identifiziert werden konnte, und nativen Schreibungen, bei denen einfach der Langvokal [i:] mit <ie> verschriftlicht wurde, unterschieden werden konnte. Bei den h-Schreibungen musste ein <h> gesetzt werden, so dass so gut wie keine lautnahen Schreibungen verwendet wurden. Außerdem konnte nicht entschieden werden, ob es sich bei der Schreibung eines <i> im Wortstamm von Fremdwörtern des Typs *Howine* um eine lautnahe oder um eine fremdwortsensitive Schreibung handelt. Wurde hier erkannt, dass wir in diesen morphologisch nicht weiter analysierbaren, amphibrachyschen Fremdwörtern nur <i> schreiben oder wurden hier einfach, ohne zwischen Lang- und Kurzvokal zu unterscheiden, wie es in der Erbwortschreibung üblich ist, Laute aneinander gereiht?

Es wurde demnach ohne die feinere Differenzierung der Schreibungen angelehnt an der Hamburger Schreibprobe, in der richtige und falsche Wörter gezählt werden (vgl. May 2002c, S. 8), nur zwischen 0=falsch und 1=richtig differenziert, wobei somit beispielsweise alle nativen sowie alle anderen Schreibungen den Wert 0 erhielten. Da im Testbogen die Schreibung von 15 Pseudoerbwörtern abgefragt wurde, waren zunächst der höchste zu erreichende Wert 15, wenn alle Pseudoerbwörter richtig geschrieben wurden, und der niedrigste Wert 0, wenn keines richtig geschrieben wurde. Genauso wurde bei der Bildung des additiven Indexes FSK verfahren, dessen Variablen von Anfang an nur in zwei Ausprägungen (1=richtig; 0=falsch) vorlagen. Auch hier gab es 15 Pseudofremdwörter und somit einen Maximalwert von 15 und einen Minimalwert von 0. Für eine bessere Vergleichbarkeit wurden alle Indizes in Prozentzahlen ausgedrückt.

Der Index des synchronen Fremdwortwissens wird auf eine ähnliche Weise erstellt, wobei wir es nun mit 30 Items, die zu einem Index zusammengefasst werden, zu tun haben. Wenn ein Fremdwort als solches erkannt wird, wird ein Punkt vergeben, wird es als Erbwort betitelt, gibt es einen Minuspunkt. Wenn ein Fragezeichen gesetzt wird, gibt es null Punkte, da hier eine Unsicherheit besteht und diese durch das Fragezeichen deutlich gemacht wird. Wenn hingegen ein Fragezeichen bei einem Erbwort gesetzt wird, ist das genau wie das Bezeichnen eines Erbwortes als Fremdwort ein Minuspunkt, da hier, dadurch dass es sich um ein Wort ohne fremde

Struktureigenschaften handelt, eigentlich keine Unsicherheit bezüglich der Bestimmung vorliegen dürfte. Wird ein Erbwort als Erbwort richtig erkannt, so gibt das null Punkte, da das Fremdwortwissen und nicht das Erbwortwissen getestet werden soll. Wenn ein/e Proband/in also alle Erbwörter und alle Fremdwörter falsch betitelt, kommt man auf einen Index von -30. Wenn alles richtig ist, ist die Höchstpunktzahl 15.

<b>Vorliegendes Wort</b>		<b>Bezeichnung</b>		<b>Wertung</b>
Erbwort	→	Erbwort	→	0
	→	Fremdwort	→	-1
	→	Fragezeichen	→	-1
Fremdwort	→	Fremdwort	→	1
	→	Erbwort	→	-1
	→	Fragezeichen	→	0

Schreibungen wie *Teak* oder *Teek* für *Tieg* und *Ghöne* für *Göhne* werden bei der Auswertung des Fremdwortwissen wie Fremdwörter behandelt und man bekommt einen Punkt, wenn man diese als Fremdwörter identifiziert, während bei der Bezeichnung als deutsches Wort ein Minuspunkt vergeben wird. Auch hier wird ein Fragezeichen mit null Punkten bewertet.

Um die Reliabilität der Indizes und somit den Reliabilitätskoeffizienten zu prüfen, wurde mittels SPSS Statistcs Cronbachs Alpha berechnet (vgl. Bühl 2006, S. 477). „Die Reliabilität (Zuverlässigkeit) gibt den Grad der Messgenauigkeit (Präzision) eines Instruments an“ (Bortz/Döring 2006, S. 196). „do all items within the instrument measure the same thing?“ (George/Mallery, S. 271). Wie zuverlässig messen also in unserem Fall die Indizes die Konstrukte, die sie messen sollen? Stimmen die Schreibmöglichkeiten der verschiedenen Items bzw. die Antworten, die bei den verschiedenen Items gegeben wurden, bei jeweils einem Testbogen weitestgehend überein?

**Tabelle 24: Reliabilitätsprüfungen der Indizes FSK, ESK, syn. FW**

**Reliabilitätsprüfung Index FSK**

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,518	15

**Reliabilitätsprüfung Index ESK**

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,695	15

**Reliabilitätsprüfung Index syn.  
FW**

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,719	30

Laut George/Mallery (2000) sind die Werte von Cronbachs Alpha wie folgt zu interpretieren (vgl. S. 279).

$\alpha > .9$  – excellent

$\alpha > .8$  – good

$\alpha > .7$  – acceptable

$\alpha > .6$  – questionable

$\alpha > .5$  – poor

$\alpha < .5$  – unacceptable

Die Erstellung des Indexes für synchrones Fremdwortwissen und für Erbwortschreibkompetenz kann als akzeptabel beurteilt werden. Der Wert für die Indexbildung der Fremdwortschreibkompetenz liegt bei „eher schlecht“ (eng.: poor). Allerdings wird in die Berechnung von Cronbachs Alpha vor allem auch die Anzahl der Items mit einbezogen, die beim Index für syn. Fremdwortwissen bei 30 und beim Index für Fremdwortschreibkompetenz bei 15 liegt. „As the number of items in the scale [...] increases, the value of  $\alpha$  becomes larger“ (George/Mallery 2000, S. 271).

Bei dem syn. Fremdwortwissen haben wir somit einen akzeptablen Index. Auch der Index der Erbwortschreibkompetenz ist in Ordnung. Dadurch dass der Wert für die Indexbildung bei der Fremdwortschreibkompetenz eher niedrig ist, kann man außerdem feststellen, dass die hier getesteten orthographischen Phänomene der Fremdwortschreibung eher unterschiedlich geschrieben wurden, bzw. dass diese verschiedenen Phänomene anscheinend von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad sind.

Für weitere Berechnungen ist es zusätzlich wichtig, die Verteilung der Werte zu beachten. In den folgenden drei Histogrammen soll die Verteilung der drei Konstrukte Fremdwortschreibkompetenz (FSK), Erbwortschreibkompetenz (ESK) und synchrones Fremdwortwissen (syn. FW), deren Werte alle in Prozentzahlen ausgedrückt werden, verdeutlicht werden. Es liegt nicht bei jedem Konstrukt eine Normalverteilung vor. Nur das Fremdwortwissen ist normalverteilt, da hier die asymptotische Signifikanz über dem Niveau von 0,05 liegt, wie der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest besagt.

**Tabelle 25: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest) FSK, ESK, syn. FW**

		FSK	ESK	Syn. FW
N		287	287	286
Parameter der Normalverteilung <sup>a,b</sup>	Mittelwert	49,1986	88,7108	59,4872
	Standardabweichung	14,28755	13,48986	15,55097
Extremste Differenzen	Absolut	,121	,223	,059
	Positiv	,121	,201	,059
	Negativ	-,089	-,223	-,048
Kolmogorov-Smirnov-Z		2,055	3,777	,995
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,275

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

Die folgenden Histogramme verdeutlichen nochmals die Verteilung der Konstrukte. „Hierbei ist grundsätzlich zu beachten, dass die Tests die Hypothese perfekter Normalverteilung überprüfen und damit auch zu einer Ablehnung der Nullhypothese führen können, wenn die Werte nur annähernd normalverteilt sind" (Brosius 2006, S. 401). Wie man im Histogramm über die Fremdwortschreibkompetenz sehen kann, sind die Werte annähernd normalverteilt, auch wenn hier der Test auf Nor-

malverteilung negativ ist. Allerdings sind die Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests für die Entscheidung der Testverfahren wichtiger als die Abbildungen.

Abbildung 6: Histogramm FSK

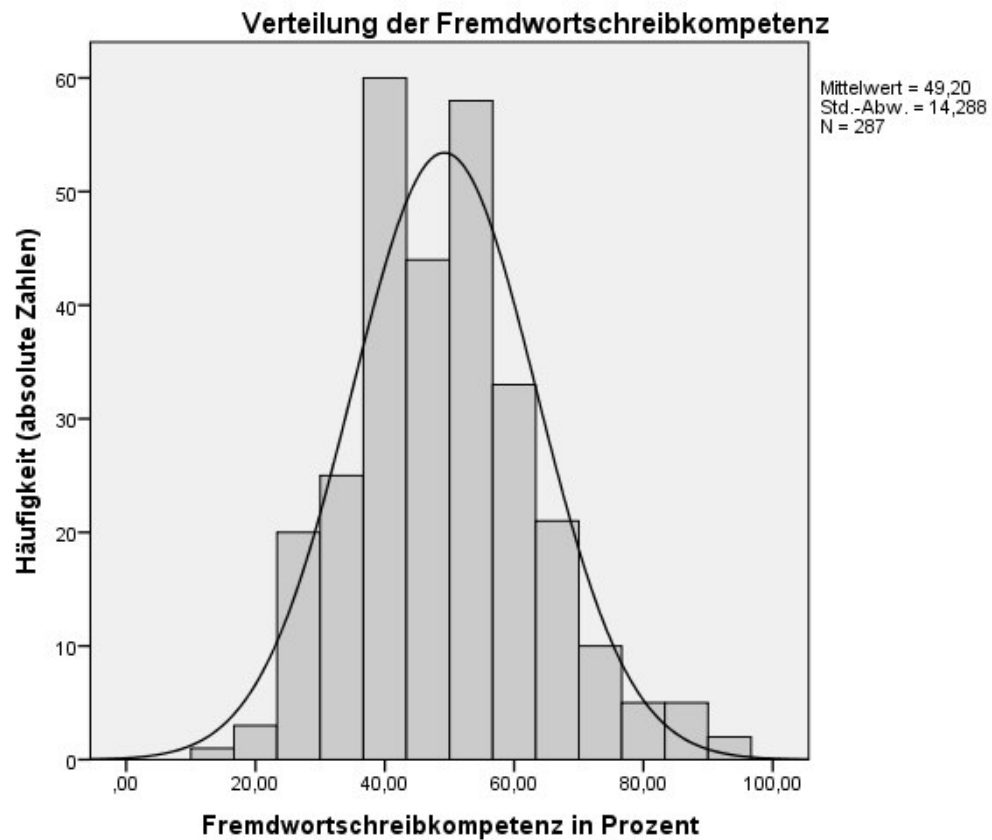
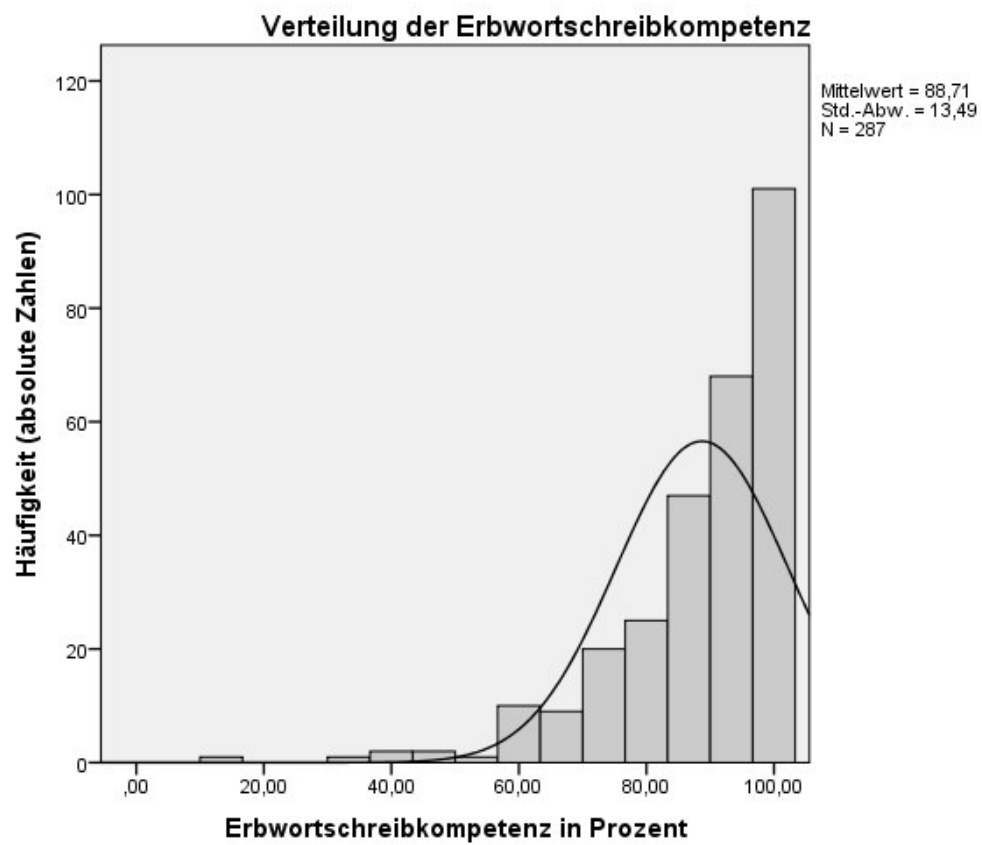
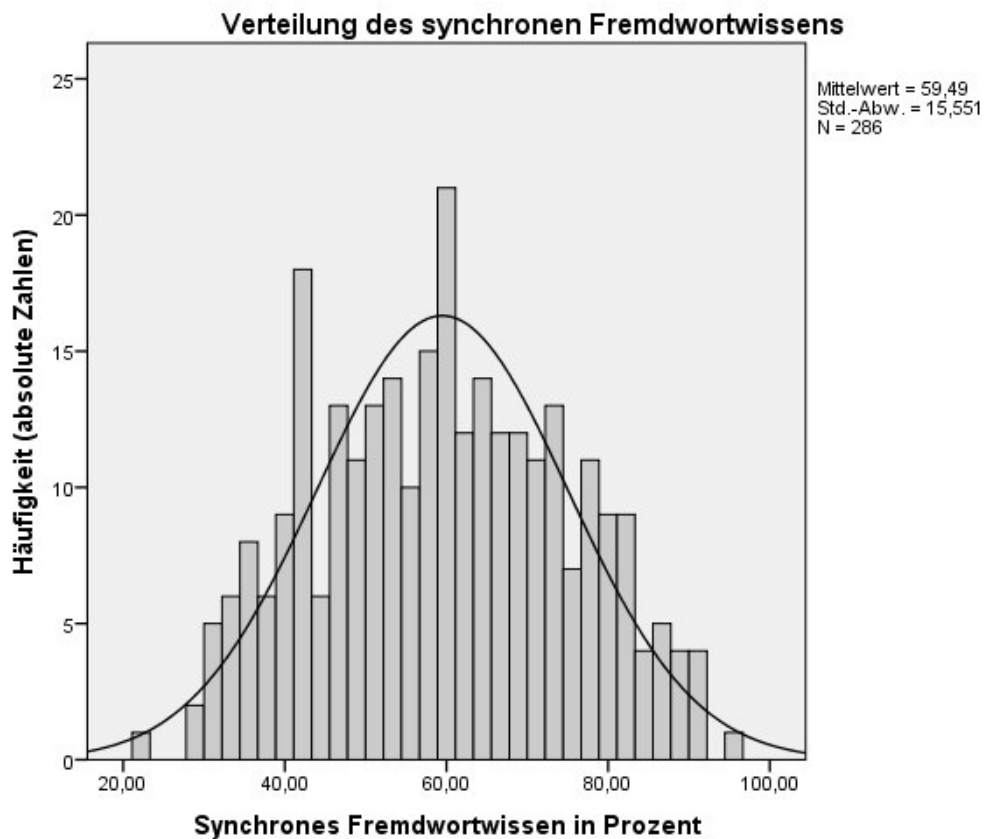


Abbildung 7: Histogramm ESK



**Abbildung 8: Histogramm synchrones FW**



Die vorliegenden Histogramme verdeutlichen die Verteilung der Werte, die beim synchronen Fremdwortwissen – wie auch schon durch den Kolmogorov-Smirnov-Test berechnet – normalverteilt sind. Die Erbwortschreibkompetenz ist stark nach rechts verteilt, während die Fremdwortschreibkompetenz eine leichte Verteilung nach links aufweist. Hier wird noch einmal deutlich, dass die FSK ein starker Problembereich der Orthographie ist, da viele Schüler/innen hier, wie die Linksverteilung deutlich macht, unter 50% der Pseudofremdwörter richtig geschrieben haben. Erfreulich sind die Ergebnisse der ESK, die sehr klar zeigen, dass hier viele Schüler/innen eine große Sicherheit in der Schreibung der Pseudoerbwörter aufweisen, wie an der starken Rechtsverteilung der Werte deutlich wird. Wissen über die Schreibung von Erbwörtern scheint bei vielen Schüler/innen somit größtenteils generalisiert zu sein.



### 6.2.2.2 Welche Variablen stehen im Zusammenhang mit der abhängigen Variable Fremdwortschreibkompetenz?

Im Folgenden werden nun die beiden unabhängigen Variablen in ihren unterschiedlichen Operationalisierungen in Korrelation mit der abhängigen Variable Fremdwortschreibkompetenz gestellt. Da nicht bei allen Variablen eine Normalverteilung vorliegt, wird wieder der Korrelationskoeffizient nach Spearman genutzt, wobei die Ergebnisse des Korrelationskoeffizienten nach Pearson erneut sehr ähnlich sind.

**Tabelle 26: Korrelationsrechnung Fremdwortschreibkompetenz\*Erbwortschreibkompetenz**  
\*synchrones Fremdwortwissen

			FSK	ESK	Syn. FW
Spearman-Rho	FSK	Korrelationskoeffizient	1,000	,318**	,162**
		Sig. (2-seitig)	.	,000	,006
		N	287	287	286
	ESK	Korrelationskoeffizient	,318**	1,000	,197**
		Sig. (2-seitig)	,000	.	,001
		N	287	287	286
	Syn. FW	Korrelationskoeffizient	,162**	,197**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,006	,001	.
		N	286	286	286

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

In einem ersten Schritt wird geprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen den drei Variablen gibt. „Dabei geht es um die Zusammenhänge der Art „je größer die eine Variable, desto größer die andere“ oder auch „je größer die eine Variable, desto kleiner die andere““ (Zöfel 2001, S. 118), falls ein negativer Wert beim Korrelationskoeffizienten auftaucht.

In unserem Fall ist eine Korrelation zwischen der Fremdwort- und der Erbwortschreibkompetenz festzustellen, wie der Korrelationskoeffizient von 0,318 in der Tabelle verdeutlicht. Außerdem sieht man hier eine, wenn auch eher schwach ausgeprägte Korrelation (0,162) zwischen der Fremdwortschreibkompetenz und dem synchronen Fremdwortwissen, das durch die Fremdwortidentifikation operationalisiert wurde. Eine größere Stichprobe hätte hier unter Umständen Näheres über die Effektgröße aussagen können, denn bei Korrelationsberechnungen wird die Stärke

des Zusammenhangs bestimmt. Es können aber noch keine Aussagen über die Richtung des Zusammenhangs getroffen werden. Somit wird bei Korrelationsberechnungen nur eine Antwort auf Zusammenhangshypothesen geliefert, während Kausalhypothesen auf diese Weise nicht überprüft werden können. Grundsätzlich ist hier anzumerken, dass es bei einem untersuchten Zusammenhang einer abhängigen Variablen von einer unabhängigen Variablen auch immer das Problem möglicher intervenierender Variablen zu reflektieren gilt. Beispielsweise könnte die intervenierende Variable *bildungsnahe Elternhäuser* Einfluss sowohl auf die abhängige als auch auf die unabhängigen Variablen haben. Diese Größe kann in der vorliegenden Untersuchung durch Schwierigkeiten der Operationalisierung nicht erfasst werden. Es soll aber auf diese hingewiesen und angemerkt werden, dass an einer Gesamtschule meist eine Mischung aus allen Elternhäusern anzutreffen ist.

Als weitere Operationalisierungen der unabhängigen Variable Fremdwortwissen, die hier auf ihren Zusammenhang mit der Fremdwortschreibkompetenz getestet werden soll, sind „Fremdsprachen in der Schule“ und „Bilingualismus“ zu nennen. Diese Variablen, die die Anzahl der Fremdsprachen, die in der Schule gelernt werden, und die zwischen einsprachig und mehrsprachig aufgewachsenen Kindern unterscheiden, sind ordinalskaliert, so dass auch hier die Korrelation nach Spearman zu bevorzugen ist.

**Tabelle 27: Korrelationsrechnung Fremdwortschreibkompetenz\*Bilingualismus**

			FSK	Bilingualismus
Spearman-Rho	FSK	Korrelationskoeffizient	1,000	,020
		Sig. (2-seitig)	.	,731
		N	287	287
	Bilingualismus	Korrelationskoeffizient	,020	1,000
		Sig. (2-seitig)	,731	.
		N	287	288

**Tabelle 28: Korrelationsrechnung Fremdwortschreibkompetenz\*Fremdsprachen in der Schule**

			FSK	Fremdsprachen in der Schule
Spearman-Rho	FSK	Korrelationskoeffizient	1,000	,241**
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	287	287
	Fremdsprachen in der Schule	Korrelationskoeffizient	,241**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	287	288

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Betrachtet man hier die Korrelationskoeffizienten, so ist festzustellen, dass die Anzahl der Fremdsprachen, die in der Schule gelernt werden, einen signifikanten Zusammenhang zur Fremdwortschreibkompetenz aufweist, während mehrsprachige Kinder anscheinend keinen Vorteil beim Schreiben von Fremdwörtern haben. Hier konnte kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden, da der Signifikanzwert  $p > 0,05$  ist und der Korrelationskoeffizient bei 0,020 – also nahe an 0 – liegt. Das könnte daran liegen, dass die angegebenen Sprachen, die zu Hause gesprochen werden, hauptsächlich Türkisch und die slawischen Sprachen sind. Diese können nicht als Hauptgebersprachen des Deutschen bezeichnet werden, da sie kein großes Verwandtschaftsverhältnis zur deutschen Sprache aufweisen.

„Während die Korrelationsrechnung die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen ermittelt, dient die Regressionsanalyse dazu, die Art des Zusammenhangs aufzudecken bzw. Möglichkeiten an die Hand zu geben, den Wert einer (abhängigen) Variablen aus den Werten (unabhängiger) Variablen vorherzusagen“ (Bühl 2006, S. 353).

Im Folgenden soll nun eine lineare Regressionsanalyse durchgeführt werden, um die festgestellten Korrelationen zu überprüfen, wobei die abhängige Variable intervallskaliert sein muss (vgl. Bühl 2006, S. 354). Unsere abhängige Variable, die Fremdwortschreibkompetenz, ist – wie erforderlich – metrisch skaliert, so dass die Bedingungen erfüllt sind. Die Klassen wurden hier gesondert gewichtet, da diese in unterschiedlicher Anzahl vertreten waren. Durch die Gewichtung wurden alle Klassen, als ob sie in gleicher Anzahl vertreten gewesen wären, erfasst.

**Tabelle 29: Einschluss der Fälle bei der Regressionsberechnung**

Modellzusammenfassung <sup>b,c</sup>				
Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,350 <sup>a</sup>	,122	,110	37,70154

a. Einflussvariablen: (Konstante), Fremdsprachen in der Schule, Bilingualismus, syn. FW, ESK

b. Abhängige Variable: FSK

c. Regression der gewichteten kleinsten Quadrate, gewichtet durch Klasse

Aus der Regressionsberechnung muss zunächst das korrigierte R-Quadrat angeschaut werden. Der Wert des R-Quadrats wurde korrigiert, indem die Anzahl unabhängiger Variablen mit in die Wertung einbezogen wurde. Das korrigierte R-Quadrat gibt an, wie viel Prozent der Streuung, bzw. der Varianz der abhängigen Variablen mit der folgenden Regressionsrechnung erklärt werden können. In diesem Falle können hier 11% der Streuung erklärt werden. Dieser Wert ist zunächst recht niedrig. Es ist aber nicht möglich, unsere abhängige Variable Fremdwortschreibkompetenz zu 100% zu erklären, da nicht alle unabhängigen Variablen wie Auslandsaufenthalte, soziale Herkunft, altersbedingte Reifungsprozesse oder Lehrerwechsel mit erfasst werden können.

**Tabelle 30: Regressionsberechnung der abhängigen Variablen Fremdwortschreibkompetenz**

Koeffizienten <sup>a,b</sup>						
		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
Modell					T	Sig.
1	(Konstante)	17,878	6,273		2,850	,005
	ESK	,265	,065	,238	4,060	,000
	Syn. FW	,012	,053	,013	,232	,817
	Bilingualismus	-,130	1,772	-,004	-,073	,942
	Fremdsprachen in der Schule	6,272	1,896	,197	3,308	,001

a. Abhängige Variable: FSK

b. Regression der gewichteten kleinsten Quadrate, gewichtet durch Klasse

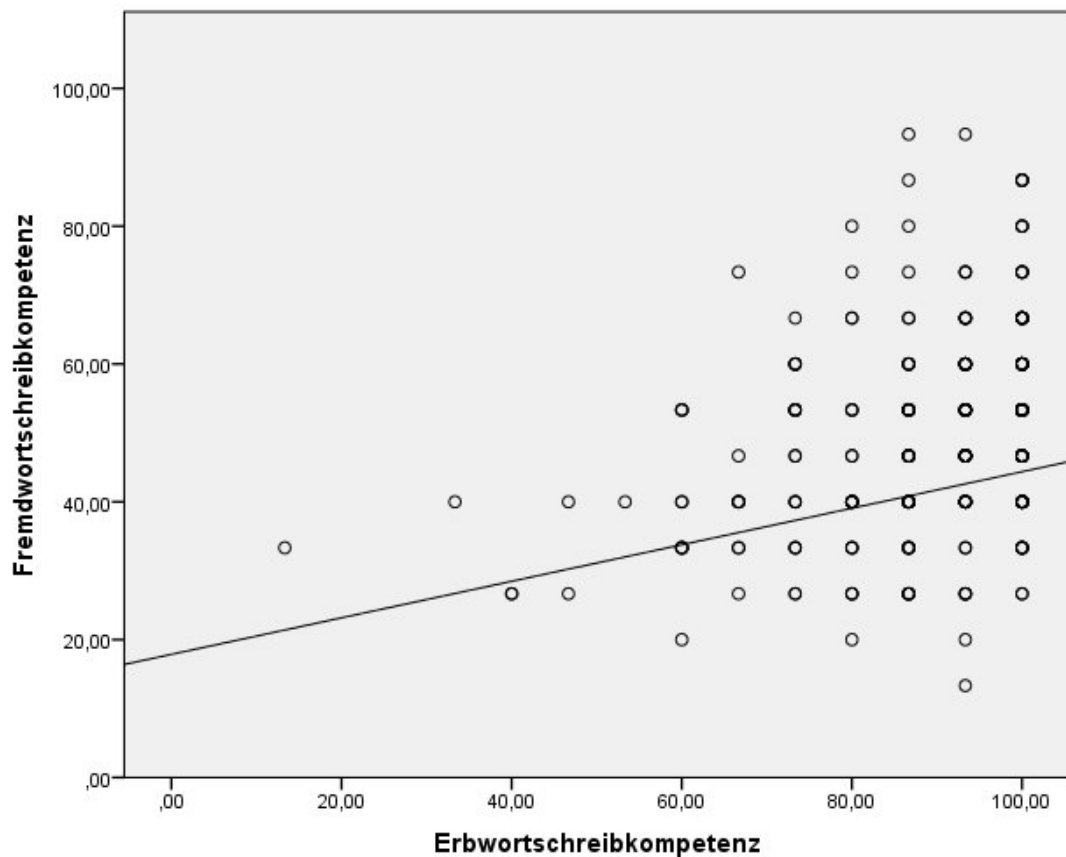
Kausalen Einfluss auf die Fremdwortschreibkompetenz haben nach der Regressionsrechnung die Erbwortschreibkompetenz und die Anzahl der Fremdsprachen, die in der Schule gelernt werden, da hier die Signifikanz unter 0,05 liegt. Der Wert der Signifikanz leitet sich aus dem T-Wert ab und darf, wie zuvor definiert wurde, nicht über 0,05 liegen, da die Wahrscheinlichkeit des Alpha-Fehlers ansonsten zu hoch wäre. Das synchrone Fremdwortwissen, bei dem in der Korrelationsberechnung noch ein geringer Zusammenhang zur Fremdwortschreibkompetenz festgestellt wurde, spielt hier keine Rolle mehr. Wie bei der Korrelationsrechnung ist auch hier kein Zusammenhang zwischen mehrsprachig/einsprachig erzogenen Kindern und Fremdwortschreibkompetenz festzustellen.

Da die unabhängigen Variablen Erbwortschreibkompetenz und Fremdsprachen, die in der Schule gelernt werden, in einem sehr unterschiedlichen Bereich codiert sind – Fremdsprachen in der Schule von 1-2 und ESK von 1-100 –, ist der standardisierte Koeffizient (Beta) hier von Bedeutung, da der Regressionskoeffizient für den Vergleich der beiden Variablen ungeeignet ist. Der sehr unterschiedlich codierte Bereich der beiden unabhängigen Variablen wird mittels Beta standardisiert, indem für den Vergleich bei einem Mittelwert von 0 ein Intervall von -1 bis +1 festgesetzt wird. Die standardisierten Koeffizienten von 0,238 (ESK) und 0,197 (Fremdsprachen in der Schule) unterscheiden sich so nicht sehr stark. Der Effekt scheint demnach ähnlich zu sein, wobei die Erbwortschreibkompetenz sogar einen etwas höheren Einfluss auf die Fremdwortschreibkompetenz zu haben scheint als die Fremdsprachenkenntnisse. Um den Effekt der beiden unabhängigen Variablen näher zu betrachten, ist nun der Regressionskoeffizient wichtig. Ob dieser eine Gültigkeit besitzt, kann durch den Standardfehler getestet werden, denn der Regressionskoeffizient darf +/- den 2-fachen Standardfehler die 0 nicht überschreiten, da man ansonsten den Effekt nicht von 0 unterscheiden könnte. Bei den unabhängigen Variablen synchrones Fremdwortwissen und Bilingualismus wird bei dieser Berechnung die 0 überschritten, so dass kein signifikanter Effekt festgestellt werden kann.

Schauen wir uns nun den Regressionskoeffizienten der unabhängigen Variablen an, die eine Signifikanz unter dem Wert 0,05 aufgewiesen haben und deren +/- 2-facher Standardfehler beim Regressionskoeffizienten die 0 nicht überschreiten. Mit dem

Regressionskoeffizienten kann bei der Regressionsrechnung eine Formel erstellt werden, der zufolge man aus der Kenntnis der Werte der einen Variablen den zu erwartenden Wert der anderen (abhängigen) Variablen bestimmen kann (vgl. Zöfel 2001, S. 141). Im Folgenden konnte die Geradengleichung, die bekanntlich allgemein  $y=b \cdot x+a$  lautet,  $y=0,265 \cdot x+17,878$  ( $FSK=0,265 \cdot ESK+17,878$ ) erstellt werden, die in der Abbildung eingezeichnet wurde. Der in der Tabelle als Konstante bezeichnete Wert ist der y-Achsen-Abschnitt. Die eingezeichnete Gerade zeigt den gerichteten Zusammenhang zwischen Fremdwort- und Erbwortschreibkompetenz, während die Punkte die Streuung der Werte verdeutlichen. Hier sieht man: je höher die Erbwort- desto höher die Fremdwortschreibkompetenz.

**Abbildung 9: Regressionsgerade FSK\*ESK**



Der Regressionskoeffizient von 0,265 bei der Erbwortschreibkompetenz, der auf den ersten Blick ziemlich niedrig wirkt, wobei der Wert eben nicht standardisiert ist, soll im Folgenden erläutert werden. Nehmen wir das Minimum, das Maximum und den Mittelwert der Erbwortschreibkompetenz (ESK) zum Vergleich und setzen diese

Werte in die Geradengleichung ein, um die vermutete dazugehörige Fremdwortschreibkompetenz (FSK) zu berechnen.

**Tabelle 31: Statistiken ESK**

N	Gültig	287
	Fehlend	1
Mittelwert		88,7108
Minimum		13,33
Maximum		100,00

Mittelwert:  $0,265 \cdot 88,71 + 17,878 = 41,39$  (FSK)

Maximum:  $0,265 \cdot 100 + 17,878 = 44,38$  (FSK)

Minimum:  $0,265 \cdot 13,33 + 17,878 = 21,41$  (FSK)

Auch wenn der Regressionskoeffizient relativ klein ist, kann er dennoch einen Einfluss auf die Fremdwortschreibkompetenz haben. Jemand, der nur das Minimum der Erbwörter richtig geschrieben hat und so eine Erbwortschreibkompetenz von 13,33% aufweist, erzielt auf der Skala für Fremdwortschreibkompetenz auch nur einen Wert von gerundet 21,41% Richtigschreibungen, während jemand, der alle Erbwörter richtig geschrieben hat, einen Wert von gerundet 44,38% bei der FSK erzielt. Sowohl Erbwort- als auch Fremdwortschreibkompetenz sind codiert von 0-100, so dass der relativ kleine Regressionskoeffizient einen großen Unterschied bewirken kann.

Da es sich bei der Variable „Fremdsprachen in der Schule“ um eine dichotome Variable handelt, kann dafür leider keine sinnvolle Abbildung erstellt werden. Die Variable ist codiert in 1 und 2, so dass hier ein relativ hoher Regressionskoeffizient nötig ist, um Auswirkungen zu erkennen.

Schüler/innen mit nur einer Fremdsprache:  $6,272 \cdot 1 + 17,878 = 24,15$  (FSK)

Schüler/innen mit mehr als einer Fremdsprache:  $6,272 \cdot 2 + 17,878 = 30,422$  (FSK)

Lernende mit mehr als einer Fremdsprache schreiben also über gerundet 6% mehr Fremdwörter richtig als diejenigen mit nur einer Fremdsprache. Der Regressionskoeffizient ist hier durch die dichotome Codierung der Variable gleich der Differenz

zwischen den beiden Ausprägungen der Variablen. Mögliche intervenierende Variablen wie ein vorangegangener Auslandsaufenthalt oder die soziale Herkunft, die die Wahl der Fremdsprache beeinflusst haben könnten, können nicht berücksichtigt werden.

Im Folgenden werden nun die Regressionsrechnungen im Hinblick auf die einzelnen Klassen betrachtet. Es soll festgestellt werden, ob hier Unterschiede hinsichtlich der Gesamtberechnung auftauchen. Es kann nur eine Aussage über 8,7% der Streuung gemacht werden, wie das korrigierte R-Quadrat angibt, wobei diesem Wert durch die Vielzahl an möglichen unabhängigen Variablen keine zu große Relevanz beigemessen werden sollte.

**Tabelle 32: Regressionsberechnung der a. V. FSK der 6. Klasse**

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat
1	,350 <sup>a</sup>	,122	,087

**Koeffizienten<sup>a,b</sup>**

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
	Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
1 (Konstante)	18,301	8,151		2,245	,027
ESK	,213	,073	,280	2,940	,004
Syn. FW	-,001	,084	-,001	-,006	,995
Bilingualismus	-1,396	2,600	-,054	-,537	,593
Fremdsprachen in der Schule	6,685	3,405	,198	1,963	,052

a. Klasse = 6

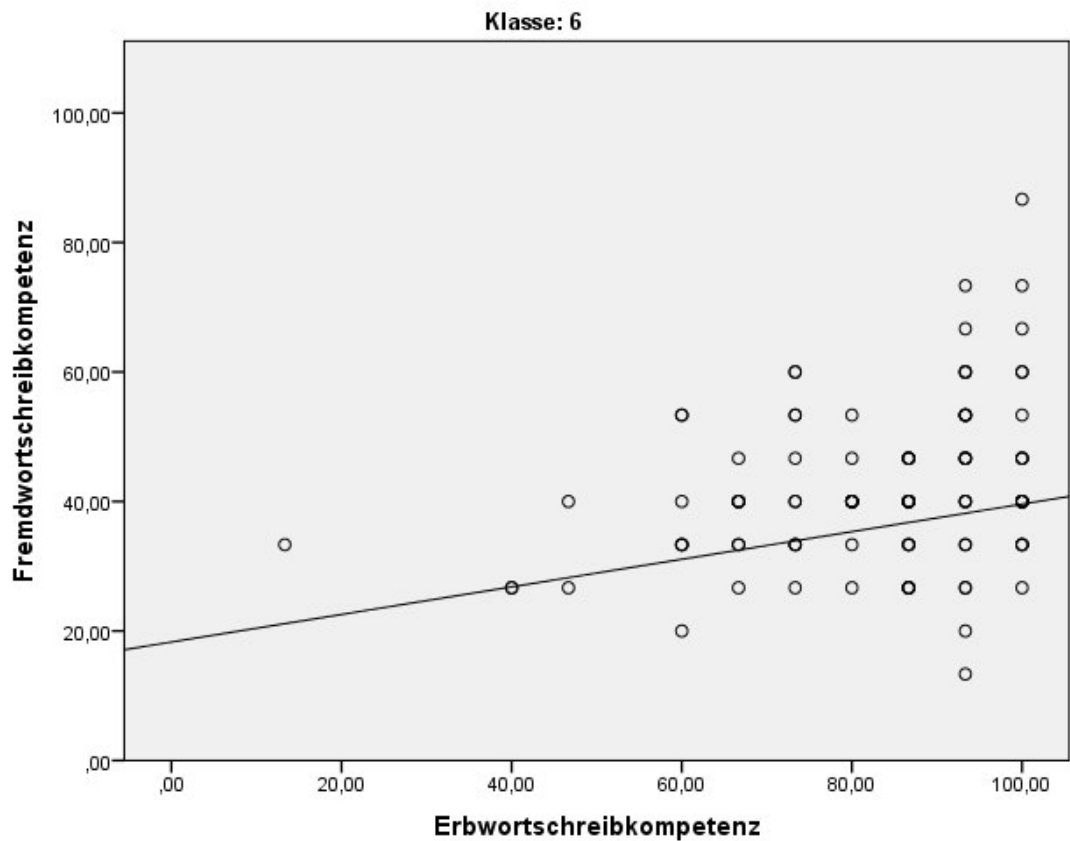
b. Abhängige Variable: FSK

In der 6. Klasse sind wieder die gleichen unabhängigen Variablen relevant für die abhängige Variable. Der Effekt, den Fremdsprachen auf die Fremdwortschreibkompetenz haben, ist in der 6. Klasse sehr ähnlich zu dem Effekt, der insgesamt festge-



stellt werden konnte, wobei hier der Alpha-Fehler mit 0,052 leicht über dem festgesetzten Signifikanzniveau von 0,05 liegt.

**Abbildung 10: Regressionsgerade FSK\*ESK in Klasse 6**



Außerdem konnte hier wieder eine Geradengleichung erstellt werden (siehe Abb. 10), die den Zuwachs der Fremdwortschreibkompetenz durch die Erbwortschreibkompetenz deutlich macht:  $y=0,213 \cdot x+18,301$ . Jemand, der den Maximalwert der 6. Klasse von 100 bei der Erbwortschreibkompetenz erzielt hat, liegt auch in der Fremdwortschreibkompetenz bei einem Wert von 39,6, während jemand mit dem Minimum in der ESK von 13,33 nur einen Wert von 21,14 in der FSK erzielt.

Insgesamt deutet dieser Befund der Erbwortschreibkompetenz als unabhängige Variable, die Einfluss auf die Fremdwortschreibkompetenz ausübt, der nun nochmals in der 6. Klasse festgestellt werden konnte, darauf hin, dass gerade am Anfang des Erwerbs der Fremdwortschreibung die Erbwortschreibkompetenz eine wichtige Rolle spielt. Der höchste Wert, der in der FSK erzielt werden konnte, liegt bei 100. Aber sowohl in der 6. Klasse als auch in der vorherigen Gesamtbetrachtung

konnte festgestellt werden, dass, wenn alle Erbwörter richtig geschrieben wurden, trotzdem kein FSK-Wert von über 50 erzielt wurde, d. h., dass weniger als die Hälfte der Fremdwörter richtig geschrieben wurden. Aus diesem Grund scheint es für die Aneignung der Schreibung eines Großteils der Fremdwörter nicht ausreichend zu sein, über eine hohe Erbwortschreibkompetenz zu verfügen.

Schauen wir uns nun die anderen beiden Klassen im Vergleich an.

**Tabelle 33: Regressionsberechnung der a. V. FSK der 8. Klasse**

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat
1	,189 <sup>a</sup>	,036	,000

Koeffizienten <sup>a,b</sup>					
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	Sig.
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta	
1	(Konstante)	35,059	11,204		,002
	ESK	,183	,120	,155	,131
	Syn. FW	-,012	,091	-,013	,892
	Bilingualismus	-,674	2,746	-,024	,807
	Fremdsprachen in der Schule	1,924	2,824	,069	,497

a. Klasse = 8

b. Abhängige Variable: FSK

**Tabelle 34: Regressionsberechnung der a. V. FSK der 10. Klasse**

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat
1	,411 <sup>a</sup>	,169	,117

**Koeffizienten<sup>a,b</sup>**

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	40,024	17,636		2,270	,027
	ESK	,065	,189	,040	,342	,733
	Syn. FW	-,196	,107	-,232	-1,821	,073
	Bilingualismus	3,566	3,763	,110	,948	,347
	Fremdsprachen in der Schule	12,498	4,019	,407	3,110	,003

a. Klasse = 10

b. Abhängige Variable: FSK

Interessant ist beim Vergleich der Klassen, dass die Bedeutung der Erbwortschreibkompetenz abnimmt, da sowohl in der 8. als auch in der 10. Klasse kein kausaler Zusammenhang mehr festgestellt werden kann. Hingegen finden wir in der 10. Klasse, in der 16,9% (korrigiertes R-Quadrat) der Streuung der abhängigen Variable erklärt werden können, einen sehr hohen Regressionskoeffizienten bei der Variable „Fremdsprachen in der Schule“ (12,498) mit einer hohen Signifikanz von 0,003. Auch wenn man den Standardfehler verdoppelt und auf den Regressionskoeffizienten addiert und subtrahiert, überschreitet der Regressionskoeffizient nicht die 0. Schüler/innen mit nur einer Fremdsprache in der Schule erzielen in der 10. Klasse der Regressionsrechnung zufolge einen Wert von 52,52 in der Fremdwortschreibkompetenz, während Schüler/innen mit zwei oder mehr Fremdsprachen in der Schule einen Wert von 65,02 erzielen.

Es ist nun natürlich möglich, dass schulorganisatorisch in der 9. oder 10. Klasse eine Fremdsprache im Stundenplan hinzukommt und durch dieses Hinzukommen und dadurch dass die 10.-Klässler/innen besser in der Fremdwortschreibung abschnei-

den als die 6.-Klässler/innen, dieser Effekt festzustellen war (intervenierende Variable). In der Gesamtschule Solingen wird ab der 5. Klasse Englisch verpflichtend gelehrt, während Französisch als Wahlpflichtfach angeboten wird. Das bedeutet, dass man aus Fächern Lehrangebote wählen kann und muss.

„Der Französischunterricht setzt in Klasse 6 als Wahlpflichtfach (WPI) ein und kann bis zum Abitur fortgeführt werden. Ab Klasse 8 gibt es dann noch einmal die Möglichkeit Französisch als zweite Fremdsprache zu wählen“ (Gesamtschule Solingen 2011).

Der Effekt, den das Erlernen von mehr als einer Fremdsprache auf die Fremdwortschreibkompetenz hat, konnte in der 6. Klasse zum Teil und in der 8. Klasse nicht festgestellt werden, da die Fremdsprachenlernenden vermutlich noch am Anfang ihres Lernweges standen. Ca. die Hälfte der Fremdsprachenlernenden allgemein beginnt mit der zweiten Fremdsprache in Klasse 6 (siehe Tabelle), wobei auch nach 2 Jahren des Erlernens in der 8. Klasse keine signifikante Verbesserung der Fremdwortschreibkompetenz festgestellt werden kann. Die andere Hälfte der Fremdsprachenlernenden beginnt mit der zweiten Fremdsprache in der 8. Klasse (siehe Tabelle). Dadurch dass die Studie am Anfang des Schuljahres durchgeführt wurde, ist von dieser zweiten Hälfte der Fremdsprachenlernenden noch kein Effekt auf die Fremdwortschreibkompetenz zu erwarten.

**Tabelle 35: Verteilung der Fremdsprachen in der Schule**

Klasse	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
6	Gültig eine Fremdsprache	88	84,6	84,6
	mehr als eine Fremdsprache	16	15,4	100,0
	Gesamt	104	100,0	
8	Gültig eine Fremdsprache	77	67,5	67,5
	mehr als eine Fremdsprache	37	32,5	100,0
	Gesamt	114	100,0	
10	Gültig eine Fremdsprache	47	67,1	67,1
	mehr als eine Fremdsprache	23	32,9	100,0
	Gesamt	70	100,0	

In der 10. Klasse haben alle Fremdsprachenlernenden dann mindestens 2 Jahre Unterricht in der Fremdsprache erhalten und es ist eine signifikante Verbesserung der Fremdwortschreibkompetenz festzustellen. Vermutlich wurde hier durch einen systematischen Unterricht, der sich anscheinend stark von dem eher mündlichen, bei-läufigen Erlernen einer Zweitsprache durch Bezugspersonen unterscheidet, zumindest teilweise eine Systematisierung der Fremdwortschreibung erzeugt, die zu einer Verbesserung der Schreibung geführt hat.

### **6.2.3 Exkurs: Explizites Fremdwortwissen**

Da kein Zusammenhang in der Regressionsrechnung von der Fremdwortschreibkompetenz zum synchronen Fremdwortwissen festgestellt werden konnte, soll hier das Fremdwortwissen etwas näher analysiert werden.

Am Ende des Testbogens wurde die Kategorie „explizites Fremdwortwissen“ abgefragt. Die Proband/innen sollten eine Definition des Begriffs „Fremdwort“ geben. Anhand dieser offenen Frage wurden neun Antwortkategorien gebildet.

Die Tabelle im Folgenden zeigt eine Übersicht über das explizite Wissen, d. h. über die Häufigkeiten der Antwortkategorien. Dadurch dass in dieser Aufgabe Mehrfachantworten möglich waren, ist hier die Gesamtzahl der Antworten höher als die Zahl der Proband/innen.

**Tabelle 36: Verteilung des expliziten Fremdwortwissens**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Prozente
Gültig	diachron	147	39,5	39,9	39,9
	unbekanntes Wort	85	22,8	23,1	63,0
	Frequenz	50	13,4	13,6	76,6
	synchron	41	11,0	11,1	87,8
	Schwierigkeitsgrad	14	3,8	3,8	91,6
	Fachbegriff für gebildete Leute	11	3,0	3,0	94,6
	Synonym	10	2,7	2,7	97,3
	kasuistisch	6	1,6	1,6	98,9
	Sonstiges	4	1,1	1,1	100,0
	Gesamt	368	98,9	100,0	
Fehlend	-77	4	1,1		
Gesamt		372	100,0		

39,5% aller Versuchsteilnehmer/innen gaben eine Antwort, die sich auf das diachrone Fremdwortwissen bezog, und machten Angaben über die Herkunft der Fremdwörter. So wurden beispielsweise folgende Definitionen im Testbogen angegeben:

„Ein Fremdwort ist ein Wort, dass aus einer anderen Sprache kommt und auch abgeändert wurde“ (10. Klasse).

„Ein Fremdwort ist ein Wort was aus einer anderen Sprache stammt und was dann „eingedeutscht“ wurde. Aber der Stamm des Wortes bleibt ausländisch“ (10. Klasse).

„Ein Fremdwort ist ein Wort aus anderen ländern“ (6. Klasse).

Bei neun Antwortkategorien hat die relative Mehrheit von knapp 40% nach dem diachronen Ansatz geantwortet. Antworten, die sich auf die synchrone Perspektive bezogen, waren auch zu finden, aber mit 11% viel seltener. Hier wurden aber erstaunliche Ergebnisse festgestellt, da die Antworten einiger Schüler/innen der unterschiedlichsten Klassen auf äußerst systematische Gedankengänge zu dieser Thematik hinwiesen:

„Ein Fremdwort ist ein Wort, dass nicht nach den deutschen Rechtschreibregeln geschrieben wird“ (10. Klasse).

„Ein fremd wort ist ein Wört das es im Deutschen wort schatz nicht gibt. Man erkennt es daran, dass es ungewöhnlich geschriben wird und man es anders aus spricht“ (8. Klasse).

„hört sich Komisch an, wird sehr betohnt, Buchstaben wie z. b. z, x, y, Q, c kommen drin vor, hört sich Englisch an“ (8. Klasse).

„Ein Fremdwort ist ein Wort wo vielleicht so Buchstaben sind z.B. ph zusammen also neben einander stehen. Also wo so Buchstaben neben einander stehen die eigentlich nich neben einander stehen und sie gleich ausgesprochen werden“ (6. Klasse).

„Wörter mit einem h an einer merkwürdigen Position oder Wörter mit einem y statt einem ü“ (10. Klasse).

Beim letzten Zitat wurde direkt Bezug auf die Aufgabenstellung genommen, bei der Pseudowörter geschrieben werden mussten, die an einer selbst gewählten Stelle ein *h* enthalten mussten. Überraschenderweise wurde selten (3,8%) auf den Schwierigkeitsgrad der Wörter verwiesen. Hier einige Beispiele dazu:

„Ein Fremdwort ist ein Wort, was wir normal nicht sagen würden, weil es sonst fast keiner verstehen könnte“ (8. Klasse).

„Ein Fremdwort ist ein wort das kompliziert ist und es ist schwer zu schreiben“ (8. Klasse).

Während der Schwierigkeitsgrad trotz orthographischer Probleme mit Fremdwörtern bei vielen Proband/innen nicht im Mittelpunkt zur Definition eines Fremdwortes stand, spielte die Frequenz eine größere Rolle. 13,4% der Versuchsteilnehmer/innen halten Fremdwörter für Wörter, die sehr selten im Sprachgebrauch vorkommen:

„Ein Wort, dessen Bedeutung sehr vielen Leuten ungeläufig ist. Es wird oftmals nicht im „normalen“ Sprachgebrauch benutzt“ (10. Klasse).

„Ein Fremdwort ist ein nicht so gängliches Wort wie ein normales Wort“ (10. Klasse).

„Ein Fremdwort ist ein Wort, dass man nicht so häufig benutzt und, dass man wenn man es nicht weiss im Lexikon nach schlagen muss“ (10. Klasse).

Es muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass es sich bei den Wörtern im Testbogen um Pseudowörter handelte, die im Sprachgebrauch *nie* vorkommen. Da es während der Untersuchung vielen Schüler/innen schwerfiel, eine Antwort auf die Frage zu geben, was denn nun ein Fremdwort sei, kann man davon ausgehen, dass eher diffuse Vorstellungen des Begriffs als klare Definitionen vorherrschten. Aus diesem Grund wurden die Pseudowörter des Tests wahrscheinlich als Beispielwörter herangezogen, um den Begriff Fremdwort zu definieren. Da diese Wörter aber real nicht existieren, kann hier eine leichte Verzerrung angenommen werden. Unter diesem Blickwinkel muss auch die Kategorie Fremdwort=unbekanntes Wort gesehen werden, die immerhin von 22,8% gewählt wurde:

„Ein Fremdwort ist ein Wort, dass mir nicht bekannt ist“ (8. Klasse).

„Ein Fremdwort ist was ich nicht kenne“ (6. Klasse).

„Ich denke ein Fremd-wort ist vielleicht ein Unbekanntes wort was normalerweise in einem spezial duden (Buch) eingeordnet ist“ (6. Klasse).

Vor allem der subjektive Bekanntheitsgrad scheint hier eine wichtige Rolle zu spielen, da die Antworten oftmals in der 1. Person gegeben wurden. Interessant ist auch, dass in der letzten Antwort auf ein Lexikon verwiesen wird, denn das Nachschlagen der Schreibung von Fremdwörtern im Wörterbuch scheint noch immer eine gängige Praxis der Fremdwortdidaktik zu sein.

Es gab in der Untersuchung auch kasuistische Antworten, die einzelne Beispiele nannten, um ein Fremdwort zu definieren, wobei nur 1,6% diese Antwortmöglichkeit nutzten:



„Bansiene<sup>15</sup>: Eine gereuzte Frucht zwischen Banane und Apfelsiene“ (10. Klasse).

„Ein Fremdtwort ist ein wort in Latein z.b. Numerus, Maskulinum...“ (6. Klasse).

2,7% der Gesamtzahl der Proband/innen gaben an, dass Fremdwörter Synonyme für deutsche Wörter seien.

„Ein Fremdwort ist ein anderes Wort für die selbe Bedeutung. Wie zum Beispiel: Definition=Erklärung“ (10. Klasse).

„Ein Fremdwort ist ein Wort was nicht aus Deutschland ist zum beispiel: verb ist ein Fremdwort für tuwort. Fremdwort heißt also Übersetzung (glaub ich)“ (6. Klasse).

Außerdem befanden 3%, dass Fremdwörter eher etwas für ausgewählte Personen eines besonderen Bildungsniveaus seien und nicht für den normalen Sprachgebrauch nötig.

„Ein Fremdwort ist ein Begriff, der nicht im Alltag, sondern von spezialisierten Akadiekern verwendet wird“ (10. Klasse).

„Ein Fremd wort ist ein Wort was Besondere menschen verwenden“ (8. Klasse).

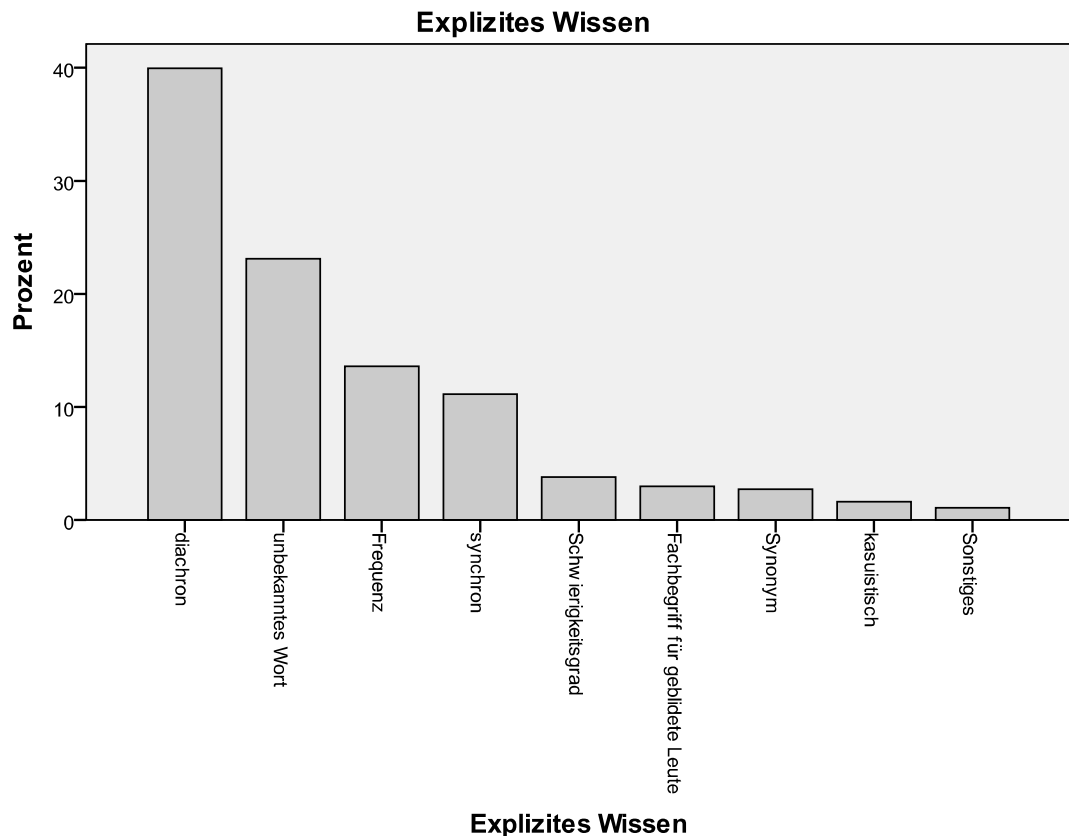
„Ein Fremdwort ist was man z.B wenn man Arzt ist braucht „Hochbegriffe“ von irgendwas“ (8. Klasse).

Schaut man sich die Verteilung des expliziten Fremdwortwissens noch einmal bildlich an, wird deutlich, dass manche Antwortkategorien vernachlässigt werden können und andere größere Bedeutung haben.

---

<sup>15</sup> Bansine ist ein Pseudofremdwort, dessen Schreibung im Testbogen abgefragt wurde.

**Abbildung 11: Verteilung des expliziten Fremdwortwissens**



Wie man sehen kann, hat die überwiegende Mehrheit diachrone Antworten, die auch oftmals in Lehrwerken vermittelt werden (vgl. Ossner 2004a, S. 324 & 2004b, S. 324), gegeben. Außerdem findet die semantische Kategorie „Fremdwort als ein Wort, das ich nicht kenne“ großen Anklang. Die Bedeutung der Wörter scheint hier einen wichtigen Stellenwert einzunehmen und es wird auch teilweise auf ein Wörterbuch verwiesen, in dem man Bedeutung und Schreibweise nachschlagen kann.

Es kann festgehalten werden, dass es vier große Kategorien gibt, die hier besondere Erwähnung finden müssen, da sie knapp 90% der gegebenen Antworten ausmachen: diachrone Erklärungsversuche, Erklärungsversuche, die ein Fremdwort als unbekanntes Wort definieren, Erklärungsversuche, die die Frequenz der Fremdwörter in den Mittelpunkt stellen und synchrone Erklärungsversuche. Die Auflistung der restlichen 10% sollte der Veranschaulichung der möglichen Definitionen dienen und kann nun vernachlässigt werden.

Dieses Ergebnis der Erklärungsversuche, die 90% der Antworten ausmachen, kann als eine Begründung herangezogen werden, warum das synchrone Fremdwortwissen, das implizit im Testbogen durch Fremdwortidentifikation getestet wurde, keinen Einfluss auf die Fremdwortschreibkompetenz hatte. Beim Abfragen des expliziten Wissens antworteten nämlich nur 11% gemäß dem synchronen Ansatz, während andere Antwortkategorien viel häufiger vorkamen. Durch die Verwendung von Pseudowörtern mag die Schlussfolgerung nahegelegen haben, dass Fremdwörter Wörter sind, die ich nicht kenne, und so die meisten Wörter des Testbogens als Fremdwörter betitelt wurden. Es ist durchaus möglich, dass diese häufig gegebene Definition eines Fremdworts als unbekanntes Wort sich auch auf die Aufgabe, ob sich die verschriftlichten Wörter wie Fremdwörter anhören oder wie welche aussehn (implizites synchrones Fremdwortwissen), auswirkte. Natürlich besteht kein 1zu1-Verhältnis zwischen implizitem und explizitem Wissen, dennoch können durch die festgestellten Verteilungen der Antworten beim expliziten Fremdwortwissen Rückschlüsse auf die Tendenzen beim impliziten Fremdwortwissen gezogen werden. Das ist ein möglicher Erklärungsansatz dafür, dass das implizite synchrone Fremdwortwissen nicht als unabhängige Variable zur Fremdwortschreibkompetenz beschrieben werden konnte, denn in der Regressionsrechnung konnte kein Zusammenhang festgestellt werden.

Im Folgenden soll eine Tabelle veranschaulichen, wie die Verteilung der Antworten in den einzelnen Klassen aussah, um mögliche Unterschiede in der Entwicklung bei der Bildung eines Fremdwortbegriffs herauszuarbeiten. Weil die verschiedenen Klassen in ihrer Anzahl unterschiedlich vertreten waren, werden in dieser Tabelle die Prozentzahlen und keine absoluten Zahlen miteinander verglichen.

**Tabelle 37: Verteilung des expliziten Fremdwortwissens nach Klassenstufen**

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
6	Gültig	diachron	42	33,1	33,9	33,9
		synchron	16	12,6	12,9	46,8
		Schwierigkeitsgrad	2	1,6	1,6	48,4
		Frequenz	17	13,4	13,7	62,1
		kasuistisch	4	3,1	3,2	65,3
		unbekanntes Wort	39	30,7	31,5	96,8
		Synonym	2	1,6	1,6	98,4
		Fachbegriff für gebildete Leute	1	,8	,8	99,2
		Sonstiges	1	,8	,8	100,0
		Gesamt	124	97,6	100,0	
	Fehlend	-77	3	2,4		
	Gesamt		127	100,0		
8	Gültig	diachron	60	37,3	37,3	37,3
		synchron	22	13,7	13,7	50,9
		Schwierigkeitsgrad	8	5,0	5,0	55,9
		Frequenz	19	11,8	11,8	67,7
		kasuistisch	1	,6	,6	68,3
		unbekanntes Wort	33	20,5	20,5	88,8
		Synonym	6	3,7	3,7	92,5
		Fachbegriff für gebildete Leute	10	6,2	6,2	98,8
		Sonstiges	2	1,2	1,2	100,0
		Gesamt	161	100,0	100,0	
10	Gültig	diachron	45	53,6	54,2	54,2
		synchron	3	3,6	3,6	57,8
		Schwierigkeitsgrad	4	4,8	4,8	62,7
		Frequenz	14	16,7	16,9	79,5
		kasuistisch	1	1,2	1,2	80,7
		unbekanntes Wort	13	15,5	15,7	96,4
		Synonym	2	2,4	2,4	98,8
		Sonstiges	1	1,2	1,2	100,0
		Gesamt	83	98,8	100,0	
	Fehlend	-77	1	1,2		
	Gesamt		84	100,0		

Ein Fremdwort wird der Tabelle zufolge in den höheren Klassen seltener als unbekanntes Wort definiert. Objektivere Erklärungsversuche nehmen zu, während die subjektive Ebene in Bezug auf geforderte Definitionen eine weniger große Rolle spielt. Auffällig ist hier, dass mit zunehmendem Alter die diachronen Antworten zunehmen und die synchronen eher abnehmen. Die intuitiv synchronen Antworten der jüngeren Schüler/innen werden durch vermeintlich objektivere diachrone Antworten bei älteren Schüler/innen ersetzt. Es ist möglich, dass beim Erlernen einer Fremdsprache Analogien zu Fremdwörtern des Deutschen festgestellt werden, woraufhin der Schluss naheliegt, dass Fremdwörter Wörter aus einer anderen Sprache sind. Außerdem ist anzunehmen, dass, wie schon zuvor vermutet wurde, synchrone Betrachtungen der Fremdwortschreibung in der Unterrichtspraxis kaum eine Rolle spielen und somit in dieser Studie nicht häufig als Definitionen des Fremdwortbegriffs auftauchten.

#### **6.2.4 Fremdwörter als heterogene Gruppe**

Dass es sich bei Fremdwörtern um eine sehr heterogene Gruppe handelt, soll im Folgenden nachgewiesen werden. 56,7% aller getesteten Pseudofremdwörter mit ieren-Suffix werden schon in der 6. Klasse richtig geschrieben, während nur 1% der Proband/innen in diesem Alter die Pseudofremdwörter mit <rh> richtig schreibt (Tabelle 38 & 39).

**Tabelle 38: Fehlerverteilung des ieren-Suffixes**

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
6	Gültig	sehr viele Fehler	9	8,7	8,7	8,7
		viele Fehler	10	9,6	9,6	18,3
		wenige Fehler	26	25,0	25,0	43,3
		alles richtig	59	56,7	56,7	100,0
		Gesamt	104	100,0	100,0	
8	Gültig	sehr viele Fehler	3	2,6	2,6	2,6
		viele Fehler	8	7,0	7,0	9,6
		wenige Fehler	14	12,3	12,3	21,9
		alles richtig	89	78,1	78,1	100,0
		Gesamt	114	100,0	100,0	
10	Gültig	sehr viele Fehler	1	1,4	1,4	1,4
		viele Fehler	1	1,4	1,4	2,9
		wenige Fehler	7	10,0	10,0	12,9
		alles richtig	61	87,1	87,1	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	

**Tabelle 39: Fehlerverteilung der rh-Schreibung**

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Prozente
6	Gültig	sehr viele Fehler	92	88,5	88,5	88,5
		viele Fehler	8	7,7	7,7	96,2
		wenige Fehler	3	2,9	2,9	99,0
		alles richtig	1	1,0	1,0	100,0
		Gesamt	104	100,0	100,0	
8	Gültig	sehr viele Fehler	86	75,4	76,1	76,1
		viele Fehler	19	16,7	16,8	92,9
		wenige Fehler	4	3,5	3,5	96,5
		alles richtig	4	3,5	3,5	100,0
		Gesamt	113	99,1	100,0	
	Fehlend	System	1	,9		
Gesamt			114	100,0		
10	Gültig	sehr viele Fehler	48	68,6	68,6	68,6
		viele Fehler	12	17,1	17,1	85,7
		wenige Fehler	8	11,4	11,4	97,1
		alles richtig	2	2,9	2,9	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	

Mit zunehmendem Alter tauchen weniger Fehler bei Fremdwörtern auf (vgl. Tabelle 38 & 39; vgl. auch Anhang (H)). Trotzdem sind noch in der 10. Klasse beispielsweise die Richtigschreibungen der rh-Wörter sehr dünn gesät (2,9%). Gleichzeitig kann man 87,1% richtige Schreibungen bei den Pseudofremdwörtern mit ieren-Suffix in der 10. Klasse feststellen. Fremdwörter sind anscheinend eine sehr heterogene Gruppe, die sich stark im Schwierigkeitsgrad unterscheidet.

#### **6.2.4.1 Konsistenzprüfung und Fehlerstatistiken der verschiedenen Rechtschreibphänomene**

Im Folgenden soll durch einen Vergleich der verschiedenen orthographischen Phänomene überprüft werden, wie konsistent und einheitlich die einzelnen Fremdwörter innerhalb der Phänomengruppe verschriftlicht werden. Es soll getestet werden, bei welchen Rechtschreibphänomenen eine große Unsicherheit in der Schreibung vorliegt, d. h. bei welchen Fremdwörtern eines bestimmten Rechtschreibphänomens mehrere Schreibvarianten auftreten (inkonsistent), und welche Fremdwörter bestimmter Phänomengruppen weitestgehend einheitlich geschrieben werden (konsistent). So kann auf spezielle Unsicherheiten aufmerksam gemacht werden, die dann unterrichtlich gesondert thematisiert werden können.

Die folgende Berechnung der Cronbachs-Alpha-Werte dient also nicht der Reliabilitätsprüfung für die Bildung der Indizes, die durch die Zusammengehörigkeit der getesteten Fremdwortmerkmale begründet wurde, sondern der internen Konsistenzprüfung, denn „Chronbach’s alpha is designed as a measure of internal consistency“ (George/Mallery 2000, S. 271). Ein höherer Wert spricht also dafür, dass die drei Pseudofremdwörter in der Untersuchung von dem/der jeweiligen Proband/in nach den gleichen Verschriftungsstrategien geschrieben wurden. Ein niedriger Wert sagt aus, dass verschiedene Verschriftungsstrategien genutzt wurden.

**Tabelle 40: Konsistenzprüfungen der Fremdwortphänomene**

**Konsistenzprüfung des ieren-**

**Suffixes**

Cronbachs Al-pha	Anzahl der Items
,577	3

**Konsistenzprüfung des ie-**

**Suffixes**

Cronbachs Al-pha	Anzahl der Items
,422	3

**Konsistenzprüfung der i-**

**Schreibung im Wortstamm**

Cronbachs Al-pha	Anzahl der Items
,547	3

**Konsistenzprüfung der th-**

**Schreibung**

Cronbachs Al-pha	Anzahl der Items
,506	3

**Konsistenzprüfung der rh-**

**Schreibung**

Cronbachs Al-pha	Anzahl der Items
,611	3

Bei allen fünf orthographischen Phänomenen wurde die Verwendung von drei verschiedenen Verschriftungsstrategien verglichen: bei ie- und ieren-Suffix wurde zwischen lautnah, fremdwortsensitiv/nativ und falsch; bei <i> im Wortstamm zwischen falsch, lautnah/fremdwortsensitiv und nativ und bei rh- und th-Wörtern zwischen



falsch/lautnah, fremdwortsensitiv und nativ unterschieden. Es sind hier keine großen Differenzen festzustellen. Den höchsten Wert erreichen rh-Schreibung und ieren-Suffix. Bei diesen orthographischen Phänomenen werden anscheinend oftmals die gleichen Schreibstrategien verwendet. Das bedeutet aber nicht, dass hierbei viele richtige Schreibungen auftauchen, wie später noch beim Vergleich der Mittelwerte und der Verteilung deutlich wird. Es ist also kein Rückschluss auf den Schwierigkeitsgrad der einzelnen Phänomene möglich, da nur die Konsistenz überprüft wurde.

Bei der Auswertung des Tests überraschte die Verfasserin der geringe Wert von Cronbachs Alpha beim ie-Suffix, da es bei allen drei Pseudowörtern insgesamt sehr viele richtige Schreibungen gab und somit eine hohe Konsistenz erwartbar wäre. Allerdings wurde bei nochmaliger Durchsicht deutlich, dass das Pseudowort *Syntopie* teilweise als besonders „schwieriges Wort“ aufgefasst wurde, da sich Schreibungen wie *\*Synthophi* häuften. Außerdem gab es mehrere Proband/innen, die anstatt *Kantorie* *\*Kantorien* schrieben, was im Deutschen phonologisch anders realisiert wird und somit als falsch gewertet wurde, unter Umständen aber auch ein akustisches Problem war. Mit dem Wort *Importie* gab es keine vergleichbaren Schwierigkeiten. Insgesamt gab es, wie beim Vergleich der Verteilung und der Mittelwerte deutlich wird, hierbei eine geringe Fehlerbilanz. Die rh- und die th-Schreibung weisen zwar eine innere Konsistenz auf, können aber als sehr fehleranfällig beschrieben werden, wie im Folgenden festgestellt werden kann.

Zusätzlich zur internen Konsistenzprüfung wurde in Anhang (E) eine Korrelationsrechnung zwischen den abgefragten Pseudofremdwörtern innerhalb des orthographischen Phänomens berechnet, die die vorliegenden Ergebnisse nochmals bestätigt: Die Korrelation zwischen den Wörtern mit ie-Suffix ist am niedrigsten, während bei der rh-Schreibung sowie bei der ieren-Schreibung hohe Werte erzielt werden. <i>-Schreibung im Wortstamm verhält sich auch bei der Korrelationsrechnung relativ konsistent. So auch die th-Schreibung, bei der jedoch das Pseudowort *Präthos* eine weit niedrigere Korrelation zu den anderen beiden Wörtern *Thezym* und *Exthologin* als eben diese aufwies.

Alle Rechtschreibphänomene werden bis auf die genannten Ausnahmen *Präthos* und *Synthopie* innerhalb zweier Phänomengruppen weitestgehend konsistent geschrieben. Es sind keine besonderen Unterschiede feststellbar. Welche Rechtschreibphänomene also Unsicherheiten, d. h. Schwierigkeiten bei der Schreibung, hervorrufen, ist noch ungeklärt und soll im Folgenden untersucht werden.

Im Nachstehenden werden nun Fehlerstatistiken, die die Unterschiede des Schwierigkeitsgrads zwischen den einzelnen orthographischen Phänomenen und deren Verteilung angeben, näher beleuchtet.

**Tabelle 41: Fehler Fremdwörtern mit ieren-Suffix**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr viele Fehler	13	4,5	4,5	4,5
	viele Fehler	19	6,6	6,6	11,1
	wenige Fehler	47	16,3	16,3	27,4
	alles richtig	209	72,6	72,6	100,0
	Gesamt	288	100,0	100,0	

**Tabelle 42: Fehler Fremdwörtern mit ie-Suffix**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr viele Fehler	8	2,8	2,8	2,8
	viele Fehler	21	7,3	7,3	10,1
	wenige Fehler	74	25,7	25,7	35,8
	alles richtig	185	64,2	64,2	100,0
	Gesamt	288	100,0	100,0	

**Tabelle 43: Fehler bei Fremdwörtern mit <i> im Wortstamm**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
Gültig	sehr viele Fehler	119	41,3	41,3	41,3
	viele Fehler	74	25,7	25,7	67,0
	wenige Fehler	61	21,2	21,2	88,2
	alles richtig	34	11,8	11,8	100,0
	Gesamt	288	100,0	100,0	

**Tabelle 44: Fehler bei Fremdwörtern mit der th-Schreibung**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr viele Fehler	119	41,3	41,5	41,5
	viele Fehler	89	30,9	31,0	72,5
	wenige Fehler	55	19,1	19,2	91,6
	alles richtig	24	8,3	8,4	100,0
	Gesamt	287	99,7	100,0	
Fehlend	System	1	,3		
Gesamt		288	100,0		

**Tabelle 45: Fehler bei Fremdwörtern mit der rh-Schreibung**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr viele Fehler	226	78,5	78,7	78,7
	viele Fehler	39	13,5	13,6	92,3
	wenige Fehler	15	5,2	5,2	97,6
	alles richtig	7	2,4	2,4	100,0
	Gesamt	287	99,7	100,0	
Fehlend	System	1	,3		
Gesamt		288	100,0		

Die Rechtschreibphänomene sind nach ihrem Schwierigkeitsgrad der Reihenfolge nach in Tabellen geordnet. Wörter mit dem Suffix -ieren und Wörter mit dem Suffix auf -ie scheinen die wenigsten Probleme zu bereiten, während Wörter mit <rh> bis in die 10. Klasse noch eine sehr hohe Schwierigkeit beinhalten. Auch Wörter mit

<th> und einem <i> im Wortstamm können der Verteilung und dem Vergleich der Mittelwerte zufolge als fehleranfällig beschrieben werden. Die hohe Anzahl der richtig geschriebenen Wörter beim ie-Suffix deutet darauf hin, dass sehr viele Schüler/innen Wörter dieser Kategorie auf -ie enden ließen, da der Wert von Cronbachs Alpha und die Korrelation (siehe Anhang (E)) zwischen den einzelnen Wörtern nicht besonders hoch war und trotzdem das arithmetische Mittel der Richtigschreibungen einen sehr hohen Wert von gerundet 85% aufweist.

Die Unterschiede zwischen den einzelnen orthographischen Phänomenen scheinen schon beim Vergleich der Fehlerstatistiken auf der Hand zu liegen. Trotzdem soll im Folgenden die Signifikanz der Unterschiede statistisch untersucht werden.

#### **6.2.4.2 Statistischer Vergleich verschiedener orthographischer Phänomene**

Anhand der Fehlerstatistiken aus dem vorangegangenen Kapitel kann schon vermutet werden, wo die meisten Unsicherheiten auftreten. Die statistische Prüfung dient der rechnerischen Bestätigung der Ergebnisse.

Fremdwörter sind eine sehr heterogene Gruppe. Die Phänomene der i- und der h-Schreibung, die im Testbogen abgefragt werden, gliedern sich in folgende Kategorien: ieren-Suffix, ie-Suffix, i-Schreibung im Wortstamm, rh-Schreibung und th-Schreibung. Zu jedem dieser Phänomene existieren im Testbogen drei Pseudowörter, so dass auch hier wieder Indizes gebildet werden sollten, um die Phänomengruppen auf ihre Schwierigkeit hin statistisch miteinander vergleichen zu können.

Es wird bei der Bildung der Indizes darauf verzichtet, die Werte von Cronbachs Alpha einzubeziehen, da die Reliabilitätsprüfung aufgrund der geringen Itemanzahl von 3 dieser Prüfung bei dem Großteil der Indizes nicht standhält. Alle Cronbachs-Alpha-Werte lagen bei über 0,5. Nur das ie-Suffix lag unter 0,5 und die rh-Schreibung über 0,6 (vgl. Tabelle 40). Ein Wert über 0,5 wird als *eher schlecht* bezeichnet und unter 0,5 als *unakzeptabel*. Für ein Alpha über 0,6 wird die Kategorie *fraglich* verwendet (vgl. Kap. 6.2.2.1). Trotzdem müssen hier Indizes erstellt werden,

da es sich jeweils bei drei Pseudowörtern um *eine* Gruppe eines bestimmten Rechtschreibphänomens handelt.

Bevor ein Signifikanztest die Differenzen zwischen den einzelnen Indizes feststellen kann, muss hierfür der Kolmogorov-Smirnov-Test durchgeführt werden, der eine Normalverteilung testet (vgl. Bühl 2006, S. 332), damit bestimmt werden kann, welche Signifikanzrechnung angewendet werden kann.

**Tabelle 46: Test auf Normalverteilung der Rechtschreibphänomene (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest)**

		ieren-Suffix	ie-Suffix	<i> im Wortstamm	th	rh
N		288	288	288	287	287
Parameter der Normalverteilung <sup>a,b</sup>	Mittelwert	85,65	83,80	34,49	31,48	10,45
	Standardabweichung	26,879	25,039	34,958	32,334	22,797
Extremste Differenzen	Absolut	,429	,384	,251	,249	,464
	Positiv	,297	,259	,251	,249	,464
	Negativ	-,429	-,384	-,162	-,165	-,323
Kolmogorov-Smirnov-Z		7,280	6,510	4,264	4,226	7,863
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,000	,000	,000

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

„Eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung besteht bei  $p < 0,05$ ; in diesem Falle sind gegebenenfalls für die betreffenden Variablen nichtparametrische Tests zu benutzen“ (Bühl 2006, S. 333). Die Asymptotische Signifikanz zeigt in der Tabelle an, dass bei allen Indizes  $p < 0,05$  ist. Es liegt also keine Normalverteilung vor, so dass nonparametrische Testverfahren, dessen „Formeln nicht auf den Originalwerten aufbauen, sondern auf Rangplätzen, die diesen Werten zugeordnet sind“ (Zöfel 2001, S. 91), bei der Berechnung von signifikanten Unterschieden genutzt werden sollten. Es werden also statt der Originalwerte Ränge gebildet und dann auch für die Berechnung genutzt, damit starke Ausreißer nicht die Ergebnisse verfälschen. Daher ist keine Normalverteilung nötig. Die Effizienz des parameterfreien Tests beträgt laut Zöfel (2001) etwa 95% des entsprechenden parametrischen Tests.

Der Wilcoxon-Test setzt beispielsweise keine Normalverteilung voraus (vgl. Bühl 2006, S. 313) und wird bei intervallskalierten Variablen angewendet (Zöfel 2001, S. 89). „Der Test eignet sich, wenn Unterschiede in der zentralen Tendenz von Verteilung geprüft werden sollen“ (Janssen/Laatz 2007, S. 583). Es kann demnach festgestellt werden, ob es signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen orthographischen Phänomenen gibt, indem die Werte jedes orthographischen Phänomens mit allen anderen orthographischen Phänomenen verglichen werden.

„Für jedes Datenpaar wird die Differenz der beiden Ausprägungen ermittelt und tabelliert. Die Absolutbeträge dieser Differenzen werden nun in eine Rangreihe gebracht [...]. Je deutlicher sich nun die beiden Prüfgrößen [...] unterscheiden, umso „gerichteter“ sind die Differenzen zwischen den gepaarten Erhebungsdaten“ (Hirsig 2001, S. 546).

Der Test wird im Folgenden durchgeführt.

**Tabelle 47: Wilcoxon-Test zum Vergleich der verschiedenen orthographischen Phänomene**

Statistik für Test <sup>c</sup>															
	ieren - FSK	ie - FSK	i - FSK	th - FSK	rh - FSK	ie - ieren	i - ieren	th - ieren	rh - ieren	i - ie	th - ie	rh - ie	th - i	rh - i	rh - th
Z	-13,735 <sup>a</sup>	-13,816 <sup>a</sup>	-6,920 <sup>b</sup>	-9,975 <sup>b</sup>	-14,379 <sup>b</sup>	-1,062 <sup>b</sup>	-11,608 <sup>b</sup>	-13,386 <sup>b</sup>	-14,520 <sup>b</sup>	-11,703 <sup>b</sup>	-13,348 <sup>b</sup>	-14,550 <sup>b</sup>	-1,155 <sup>b</sup>	-8,498 <sup>b</sup>	-8,895 <sup>b</sup>
Asymp-totische Signifi-kanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	,000	,288	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,248	,000	,000

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Basiert auf positiven Rängen.<sup>16</sup>

c. Wilcoxon-Test

<sup>16</sup> Die Unterscheidung zwischen negativen und positiven Rängen im Wilcoxon-Test bezieht sich darauf, ob die Differenz der auf Unterschiede getesteten Werte positiv oder negativ ist.

Je weiter sich der Z-Wert von 0 unterscheidet, desto größer ist die Differenz zwischen den gemessenen Werten. Wenn die Differenz sehr gering ist und es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Testwerten gibt, kann das auch am Signifikanzwert, der dann  $p > 0.05$  beträgt, abgelesen werden. Wie zuvor festgestellt, ergibt sich beim Vergleich aller Indizes „mit  $p = 0,000$  ein höchst signifikanter Unterschied“ (Bühl 2006, S. 321). Der Schwierigkeitsgrad der einzelnen orthographischen Phänomene variiert also stark. Dieser signifikante Unterschied konnte für einen Großteil der getesteten Differenzen festgestellt werden. Lediglich die Indizes der Wörter mit dem Suffix -ieren und -ie sowie die Indizes der Wörter mit <i> im Wortstamm und mit th-Schreibung unterscheiden sich nicht signifikant, wie auch der Vergleich der Mittelwerte in der unteren Tabelle deutlich macht.

**Tabelle 48: Vergleich der Mittelwerte der Rechtschreibphänomene**

	N	Mittelwert
FSK <sup>17</sup>	287	49,1986
ieren	288	85,65
ie	288	83,80
<i> im Wortstamm	288	34,49
th	287	31,48
rh	287	10,45

Die orthographischen Phänomene unterscheiden sich sogar so stark, dass sich alle samt signifikant von dem Index FSK, der alle getesteten Phänomene der Fremdwortschreibung zusammenfasst und somit den Durchschnitt bildet, unterscheiden. Das bedeutet, dass Fremdwörter eine äußerst heterogene Gruppe sind, die keine bis große Probleme bei der Schreibung bereiten können.

Auch der genauere t-Test, der bei größeren Stichproben (ab ca. 30 Untersuchungsobjekten) durchgeführt werden darf (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 218), kommt zum gleichen Ergebnis wie der Wilcoxon-Test. Der t-Test nutzt im Gegensatz zum Wilcoxon-Test, in dem nicht die Messwerte selbst, sondern deren Rangplätze verarbeitet werden, die Mittelwerte zur statistischen Analyse (vgl. Bühl 2006, S. 299;

---

<sup>17</sup> Die Indexbildung FSK wurde in Kapitel 6.2.2.1 vorgenommen.



313). Da hier eine Stichprobe von 288 Proband/innen vorliegt, darf der t-Test trotz nicht gegebener Normalverteilung angewendet werden, da man davon ausgeht, dass sich ab einer gewissen Stichprobengröße die Werte einer Normalverteilung annähern. „Wendet man den Wilcoxon-Test bei normalverteilten Differenzen an, so besitzt er eine Effizienz von 95% des t-Tests“ (Zöfel 2001, S. 111). Der t-Test kann also als genauer als der Wilcoxon-Test beschrieben werden. In Anhang (F) wird der t-Test durchgeführt. Es können die gleichen signifikanten Unterschiede wie beim Wilcoxon-Test festgestellt werden.

### 6.2.4.3 Vergleich der i- und der h-Schreibung

Die Betrachtung der einzelnen orthographischen Phänomene im letzten Kapitel hat schon ergeben, dass sich i- und h-Schreibung in der Fehlerhäufigkeit stark unterscheiden. Nun sollen die h-Schreibung, d. h. das postkonsonantische *h*, und die i-Schreibung auf ihre Konsistenz hin überprüft und miteinander verglichen werden, da die einzelnen orthographischen Phänomene möglicherweise zu Gruppen zusammengefasst werden können.

Für die bessere Vergleichbarkeit wurde in der Codierung nur zwischen richtig und falsch unterschieden, da in der i-Schreibung nicht immer zwischen den verschiedenen Verschriftungsstrategien unterschieden werden kann. So kann eine richtige Verschriftung des ie- und des ieren-Suffixes der fremdwortsensitiven oder der nativen Verschriftungsstrategie zugeordnet werden, da im nativen Bereich ein langes *i* mit <ie> verschriftlicht wird und in Fremdwörtern diese fremden Suffixe, die bei der Ultima- oder Präultimabetonung auftauchen, ebenfalls fremdwortsensitiv mit <ie> verschriftlicht werden. Prüfen wir nun, wie konsistent die i- und die h-Schreibung richtig bzw. falsch geschrieben wurden, kommen wir zu folgendem Ergebnis.

**Tabelle 49: Konsistenzprüfung der i- und h-Schreibung**

Konsistenz der i-Schreibung	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,192	9

Konsistenz der h-Schreibung	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,589	6

Obwohl die Anzahl der Items bei der i-Schreibung höher ist als bei der h-Schreibung, was sich günstig auf das hier berechnete Cronbachs Alpha auswirkt, ist bei der internen Konsistenzprüfung der Wert der rh- und th-Schreibung deutlich höher. Das bedeutet, die h-Schreibung wird entweder relativ konsistent falsch oder relativ konsistent richtig geschrieben. Bei der i-Schreibung scheint die Bandbreite der richtigen und falschen Schreibungen bei den jeweiligen Proband/innen größer zu sein. Nimmt man aber die i-Schreibung im Wortstamm hier heraus, da diese sich als viel fehleranfälliger als die ie- und ieren-Suffixe erwies und hierbei im Gegensatz zu den Schreibungen der Suffixe der Langvokal <i> im Wortstamm nur mit <i> verschriftlicht wird, so ergibt sich folgender Wert für Cronbachs Alpha.

**Tabelle 50: Reliabilitätsprüfung des ieren- und ie-Suffixes**

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,616	6

Diese beiden Suffixe scheinen sich demnach relativ konsistent und sogar konsistenter als die h-Schreibung zu verhalten. Sie werden also tendenziell entweder durchgehend richtig oder durchgehend falsch geschrieben, wobei im vorherigen Kapitel festgestellt werden konnte, dass beim ie- und ieren-Suffix wenige Fehler auftauchten. So können anscheinend die fünf verschiedenen Orthographiephänomene in zwei Bereiche eingeteilt werden, die sich relativ konsistent verhalten: 1. das ie- und ieren-Suffix und 2. die rh- und die th-Schreibung. Die i-Schreibung im Wortstamm muss gesondert betrachtet werden (siehe Kapitel 6.2.4.4).

Im Folgenden soll nun festgestellt werden, ob die i- und die h-Schreibung in Korrelation zueinander stehen, d. h., ob eine gute h-Schreibung (rh- und th-Schreibung) mit einer guten i-Schreibung (ie- und ieren-Suffix) einhergeht, denn insgesamt konnte bei der Gegenüberstellung der verschiedenen orthographischen Phänomene festge-

stellt werden, dass sich das postkonsonantische *h* als fehleranfälliger als die *ie/ieren*-Schreibung im Suffix erweist, wie auch der Vergleich der Mittelwerte bei Richtigschreibungen (*ie*- und *ieren*-Schreibung im Suffix: 84,72; *h*-Schreibung: 20,96) deutlich macht. Ist die Kenntnis über die *ie*- und *ieren*-Schreibung im Suffix, die weniger Probleme bereitet, Voraussetzung für die schwerere *h*-Schreibung oder geschieht das Erlernen beider Schreibungen völlig unabhängig voneinander? Zunächst soll der Zusammenhang zwischen den beiden Variablen geprüft werden.

Da, wie im Anhang (G) aufgeführt wurde, keine Normalverteilung vorliegt, wird im Folgenden Spearmanns Rangkorrelation berechnet.

**Tabelle 51: Korrelation FSK\_h\*FSK\_ie\_ieren**

			FSK_h	FSK_ie_ieren
Spearman-Rho	FSK_h	Korrelationskoeffizient	1,000	,312**
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	287	287
	FSK_ie_ieren	Korrelationskoeffizient	,312**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	287	288

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Die Korrelation von 0,312 ist eher gering, denn beispielsweise Bühl (2006) spricht bis 0,5 von einer geringen Korrelation (vgl. ebd., S. 342). Trotzdem ist hier ein Zusammenhang feststellbar. Eine gute Rechtschreibkompetenz in der *i*-Schreibung scheint mit einer guten Rechtschreibkompetenz in der *h*-Schreibung einherzugehen.

Die *h*-Schreibungen können nicht nur in richtig und falsch codiert werden, sondern im Gegensatz zu den *ie/ieren*-Schreibung im Suffix in Fremdwörtern auch verschiedenen Verschriftungsstrategien eindeutig zugeordnet werden, da hier zwischen falschen/lautnahen (Reogese)<sup>18</sup>, nativen (Rehogese) und fremdwortsensitiven Schreibungen (Rheogese, Reoghese) unterschieden werden kann. Im Gegensatz dazu kann nicht genau gesagt werden, ob es sich bei der korrekten Schreibung *danzieren* um eine native oder eine fremdwortsensitive Schreibung handelt. Da ein-

<sup>18</sup> Obwohl es im Testbogen Aufgabe war, ein <h> in jedes Wort von Aufgabe 2 (vgl. Anhang (A)) zu setzen, kam es dennoch teilweise zu lautnahen Verschriftungen ohne <h>.

deutige fremdwortsensitive Schreibungen differenzierter die fremdwortsensitive Schreibkompetenz als die Richtigschreibungen der Fremdwörter mit ie/ieren-Suffix abbilden können, ist eine genauere Analyse der h-Schreibungen und deren Einflussvariablen hier interessant.

Dafür wurde eine Regressionsrechnung durchgeführt (siehe Anhang (G)), in der die fremdwortsensitive Schreibkompetenz der h-Schreibung als abhängige Variable verwendet wurde, die in einen gerichteten Zusammenhang zu verschiedenen Einflussvariablen aus Kapitel 6.2.2.2 und der Einflussvariable ie/ieren-Schreibung im Suffix gestellt wurde.

Leider ergab die Regressionsrechnung keine verwendbaren Ergebnisse (siehe Anhang (G)), so dass an dieser Stelle nicht genauer differenziert werden kann, welche unabhängigen Variablen die fremdwortsensitive Schreibkompetenz der h-Schreibung beeinflussen. Vielleicht könnte hier eine größere Stichprobe und die Verwendung von mehr als sechs Wörtern mit postkonsonantischem *h* Aufschluss geben.

#### **6.2.4.4 Sonderfall: i-Schreibung im Wortstamm**

Wie schon im vorangegangenen Kapitel festgestellt, kann die i-Schreibung im Wortstamm (Pseudowörter: Howinen, Quantise, Bansine) als Sonderfall beschrieben werden, da es hier im Vergleich zu den anderen Phänomenen der i-Schreibung zu viel mehr Fehlern kommt. Auch die Fehlerverteilung im Vergleich der Klassen ist bei diesem Rechtschreibphänomen anders als bei den anderen.

Eigentlich konnte bei allen orthographischen Phänomenen festgestellt werden, dass sich die richtigen Schreibungen mit zunehmendem Alter häufen, während falsche Schreibungen abnehmen<sup>19</sup>. Anders verhält sich die i-Schreibung im Wortstamm.

---

<sup>19</sup> Siehe Anhang (H)

**Tabelle 52: Fehlerverteilung der i-Schreibung im Wortstamm nach Klassen**

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
6	Gültig	sehr viele Fehler	45	43,3	43,3	43,3
		viele Fehler	25	24,0	24,0	67,3
		wenige Fehler	20	19,2	19,2	86,5
		alles richtig	14	13,5	13,5	100,0
		Gesamt	104	100,0	100,0	
8	Gültig	sehr viele Fehler	36	31,6	31,6	31,6
		viele Fehler	32	28,1	28,1	59,6
		wenige Fehler	32	28,1	28,1	87,7
		alles richtig	14	12,3	12,3	100,0
		Gesamt	114	100,0	100,0	
10	Gültig	sehr viele Fehler	38	54,3	54,3	54,3
		viele Fehler	17	24,3	24,3	78,6
		wenige Fehler	9	12,9	12,9	91,4
		alles richtig	6	8,6	8,6	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	

Hier werden mit zunehmender Klassenstufe mehr Fehler festgestellt. Zwischen der 8. und der 10. Klasse steigt die Prozentzahl der Schüler/innen mit sehr vielen Fehlern von 31,6% auf 54,3% an, während die Anzahl derer, die alles richtig geschrieben haben, sinkt. Im Vergleich dazu bleiben die Werte bei der rh-Schreibung in der 8. und 10. Klassen ungefähr gleich, nachdem von der 6. zur 8. Klasse eine Verbesserung festgestellt werden konnte. Bei ie-Suffix, ieren-Suffix und th-Schreibung nehmen die richtigen Schreibungen – wie erwartet – mit zunehmendem Alter und höherer Klassenstufe zu, während die falschen Schreibungen abnehmen. Falsche Schreibungen der Fremdwörter mit <i> im Wortstamm beziehen sich hier vornehmlich auf native Verschriftlichungen, wie bei der Analyse der Schreibungen in Kapitel 6.2.1.1 festgestellt werden konnte. Gerade bei diesem Rechtschreibphänomen greifen Schüler/innen anscheinend auf bekanntes orthographisches Regelwissen des nativen Kernsystems zurück, um Fremdwörter zu verschriftlichen, zu denen sie keine weitere Anleitung für die Schreibung erhalten haben.

Wenn wir uns nun die Fehlerverteilung dieser Fremdwörter mit <i> im Wortstamm ansehen, so kann man feststellen, dass gerade das obere Viertel, also die 25% der

Rechtschreiber/innen, die in der HSP am besten abgeschnitten haben, hiermit große Schwierigkeiten hat.

**Tabelle 53: Fehlerverteilung der Wörter mit <i> im Wortstamm nach Rechtschreibleistung**

		HSP			Gesamt
		unteres Viertel	Mittelfeld	oberes Viertel	
<i> im Wortstamm	sehr viele Fehler	24	62	33	119
	viele Fehler	23	32	19	74
	wenige Fehler	15	30	16	61
	alles richtig	11	12	11	34
Gesamt		73	136	79	288

Wir finden bei den guten Rechtschreiber/innen sogar mehr Falschschreibungen als bei den schwachen. Auch bei ersten Versuchen zur Überprüfung des Testbogens mit Studierenden konnte die i-Schreibung im Wortstamm von Fremdwörtern als Problembereich identifiziert werden.

Selbst die guten Rechtschreiber/innen scheinen also auf die bekannten Regelmäßigkeiten der Erbwortschreibung zurückzugreifen. Die im deutschen Sprachsystem konsistente i-Schreibung im Wortstamm von Fremdwörtern wie *Lawine* existiert neben dem Suffix -ieren wie in *kapieren*. Beide weisen eine Reduktionssilbe durch die Präultimabetonung auf und sind oftmals in morphologisch nicht weiter analysierbaren Dreisilbern zu finden. Eine Übertragung des <ie> auf Wörter nur mit <i> im Wortstamm ist somit nicht unwahrscheinlich, d. h. eine Übergeneralisierung der <ie>-Schreibung auf Wörter wie *Maschine* ist gut möglich. Ohne eine systematische Thematisierung der Fremdwortschreibung greifen gerade die guten Rechtschreiber/innen und die 10.-Klässler, deren Orthographieerwerb als weitestgehend abgeschlossen bezeichnet werden kann, beim Schreiben der Fremdwörter mit <i> im Wortstamm auf bekannte, native Schreibweisen zurück, um diese Wörter in ihr bekanntes System einzugliedern.

## 6.2.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Studie zu einem Überblick zusammengefasst und diskutiert, bzw. interpretiert. Die Ergebnisse oder Thesen sind fett markiert und es folgen die Erläuterungen. Da die Studie nicht repräsentativ ist, kann keine Generalisierung dieser Thesen auf die Grundgesamtheit der deutschen Schülerschaft vorgenommen werden. Die Ergebnisse sind als Anhaltspunkte zu verstehen und können als Orientierungshilfe für größer angelegte Studien dienen.

### **Fremdwortschreibung ist bis in die 10. Klasse hinein ein großer Problembereich.**

Fremdwortschreibung kann bis in die 10. Klasse, in der nach den KMK-Richtlinien Fremdwörter sicher richtig geschrieben werden sollten (vgl. KMK 2005b, S. 12), als Problembereich beschrieben werden. Nur durchschnittlich 35,72% der rh- und th-Fremdwörter werden in der 10. Klasse fremdwortsensitiv geschrieben. Bezieht man die i-Schreibung mit ein und bewertet nur nach richtig und falsch geschriebenen Fremdwörtern, so kann man folgende Mittelwerte für die einzelnen Klassen feststellen: 6. Klasse 41,79%, 8. Klasse 52,68%, 10. Klasse 54,57%. Ein Wert von 54,57% spricht nicht für eine sichere Beherrschung der Fremdwortschreibung, wie es die KMK-Richtlinien vorsehen. Eine unterrichtliche Thematisierung ist folglich unabdingbar, da es sich hierbei anscheinend um einen großen Problembereich handelt. Derzeit, so konnten mir die Lehrer/innen in der Untersuchung bestätigen, sei die Fremdwortschreibung vor allem in den unteren Klassen kein Unterrichtsgegenstand. Die Ergebnisse sind somit nicht überraschend, denn Schüler/innen müssen sich hier mit eigenen Verschriftungsstrategien behelfen, ohne eine systematische Anleitung zu erhalten. Diese Tatsache bekräftigt die Forderung nach einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Erwerb und der Didaktik der Fremdwortschreibung.

### **Eine hohe Erbwortschreibkompetenz ist Voraussetzung für eine hohe Fremdwortschreibkompetenz.**

In Kapitel 6.2.2.2 konnte eine signifikante Korrelation von 0,318 zwischen Erbwortschreibkompetenz und Fremdwortschreibkompetenz festgestellt werden. Bei der

Regressionsrechnung stellte sich ein kausaler Zusammenhang heraus: Eine hohe Erbwortschreibkompetenz begünstigt eine höhere Fremdwortschreibkompetenz. Nach der Regressionsberechnung schrieb ein/e Versuchsteilnehmer/in, der/die alle Erbwörter richtig geschrieben hatte, auch 23% mehr Fremdwörter richtig im Vergleich zu jemandem, der nur ein Minimum der Erbwörter richtig geschrieben hatte. Gerade in der 6. Klasse konnte dieser Effekt bestätigt werden, während dieser in den höheren Klassen keine entsprechende Rolle mehr spielte. Es scheint demnach gerade am Anfang des Erwerbs der Fremdwortschreibung wichtig zu sein, über eine gute und sichere Erbwortschreibung zu verfügen. Interessant ist hierbei, dass, selbst wenn alle Erbwörter richtig geschrieben wurden, die Fremdwortschreibkompetenz bei der Regressionsberechnung nur einen Wert von unter 50% ergab. Um die Fremdwortschreibung zu erlernen, scheint Erbwortschreibkompetenz zunächst wichtig zu sein, aber außerdem müssen noch andere Einflussvariablen eine Rolle spielen, denn eine hohe Erbwortschreibkompetenz allein reicht nicht aus, um einen Großteil der Fremdwörter richtig zu schreiben.

### **Diachrones Fremdwortwissen in Form von Fremdsprachenkenntnissen begünstigt die Fremdwortschreibkompetenz.**

In der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass Fremdsprachenkenntnisse sich positiv auf die Entwicklung von Fremdwortschreibkompetenz auswirken. Schüler/innen mit mehr als einer Fremdsprache schreiben insgesamt ca. 6% mehr Fremdwörter richtig als ihre Mitschüler/innen mit nur einer Fremdsprache. Dieser signifikante Effekt konnte beim schulischen Fremdsprachenunterricht festgestellt werden, nicht jedoch bei bilingual aufgewachsenen Kindern, die mehr als eine Muttersprache hatten. Es scheint also, dass eine schulische, systematische Unterweisung in einer Fremdsprache in Bezug auf Fremdwortschreibkompetenz zu besseren Ergebnissen führt als ein eher beiläufiges, mündliches, bilinguales Lernen. Hierbei spielt auch eine Rolle, welche Fremdsprachen gelernt werden. An der Gesamtschule Solingen wird neben Englisch, das verpflichtend ist, Französisch angeboten. Beide Sprachen zählen zu den Hauptgebersprachen des Deutschen, so dass hier konkretes Wissen für eine Analogiebildung genutzt werden kann. Muttersprachen der Kinder waren hingegen häufig Türkisch und die slawischen Sprachen (vor allem Russisch



und Polnisch). Diese Sprachen haben keinen derart prägenden Einfluss auf die deutsche Sprache und deren Fremdwörter, so dass kaum Analogiebildungen möglich sind. Außerdem werden diese Sprachen als Muttersprachen der Kinder oftmals nicht systematisch gelernt und verschriftlicht. Ein Effekt auf die Rechtschreibleistung bei Fremdwörtern ist somit unwahrscheinlich.

Diachrones Fremdwortwissen, das hier in Form von Fremdsprachenkenntnissen abgefragt wurde, begünstigt die Fremdwortschreibkompetenz, da durch die Fremdsprachenkenntnisse vermutlich die Herkunft festgestellt und entsprechende Systematiken für die Schreibung der für das Deutsche relevanten Gebersprache mental aktiviert werden können.

### **Eine Systematisierung der Kenntnisse über Fremdwörter erfolgt eher später.**

Gerade in der 10. Klasse konnten Auswirkungen der Fremdsprachenkenntnisse auf die Fremdwortschreibkompetenz festgestellt werden. Lernende der 10. Klasse mit mehr als einer Fremdsprache schreiben ca. 12,5% mehr Fremdwörter richtig als Lernende mit nur einer Fremdsprache. Der Anstieg der richtig geschriebenen Fremdwörter der Lernenden mit mehr als einer Fremdsprache verdoppelt sich in der 10. Klasse also im Vergleich zu den Ergebnissen insgesamt, bei denen der Anstieg bei ca. 6% lag. Spielt Erbwortschreibkompetenz zu Beginn des Erwerbs der Fremdwortschreibung eine wichtige Rolle, scheint – in diesem Falle diachrones – Fremdwortwissen erst zu diesem späten Zeitpunkt so weit ausgebaut, dass sich ein positiver Transfer bemerkbar macht. Eine Systematisierung über die verschiedenen Gebersprachen des Deutschen kommt der Untersuchung zufolge gerade im späteren Erwerb der Fremdwortschreibung zum Tragen.

### **Synchrones Fremdwortwissen, wie es im Testbogen getestet wurde, hat keinen Einfluss auf die Fremdwortschreibkompetenz.**

Es konnte in Kapitel 6.2.2.2 eine geringe Korrelation von 0,162 zwischen Fremdwortschreibkompetenz und synchronem Fremdwortwissen beobachtet werden. Allerdings ließ sich dieser Zusammenhang in der Regressionsrechnung in keiner der getesteten Klassen mehr nachweisen. In der Untersuchung sollte das synchrone

Fremdwortwissen abgefragt werden, indem die Proband/innen angaben, ob sich die diktierten Pseudowörter wie Fremdwörter anhören oder wie Fremdwörter aussehen. Es wurde demnach direkt synchrones Fremdwortwissen im Bereich Phonologie und Graphematik angesprochen. Leider konnte kein Zusammenhang festgestellt werden.

Zusätzlich sollte eine Definition für den Begriff Fremdwort angegeben werden. Bei diesem Abfragen von explizitem Wissen konnte festgestellt werden, dass über 75% der Schüler/innen Antworten gaben, die sich auf die Herkunft von Fremdwörtern bezogen (39,5%), den subjektiven Bekanntheitsgrad in den Mittelpunkt stellten (22,8%) oder die Häufigkeit des Gebrauchs als wichtig erachteten (13,4%), während nur 11% der Versuchsteilnehmer/innen gemäß der synchronen Perspektive antworteten. Dadurch dass es sich bei allen Wörtern der Studie um Pseudowörter handelte, lag der Schluss nahe, dass Fremdwörter einfach unbekannte Wörter sind. Es könnte also sein, dass die Versuchsteilnehmer/innen auch bei der Entscheidung, ob es sich dem Anhören oder dem Aussehen nach um ein Fremdwort handelt oder nicht, Kriterien wie Herkunft, Frequenz oder Bekanntheit heranzogen. Natürlich kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob das zutrifft, da es sich beim Identifizieren als Fremdwort und beim Definieren eines Fremdworts um zwei unterschiedliche Aufgaben handelte. Die Hypothese, dass ein hohes synchrones Fremdwortwissen mit einer hohen Fremdwortschreibkompetenz einhergeht, konnte zwar nicht bestätigt, sollte aber auch nicht verworfen werden. Die Operationalisierung des Konstrukts des impliziten, synchronen Fremdwortwissens gestaltet sich als äußerst schwierig.

Ein Unterricht, der die Systematiken der Fremdwortschreibung offenlegt, könnte sich positiv auf die Fremdwortschreibung auswirken, denn manche Schüler/innen haben anscheinend schon durch die Analogiebildungen zu Fremdsprachen größeren Erfolg beim Verschriften von Fremdwörtern als ihre Mitschüler/innen. Momentan werden Fremdwörter, wie mir von dem Lehrpersonal der Gesamtschule Solingen mitgeteilt wurde, im Deutschunterricht vor allem in den jüngeren Klassen nicht explizit behandelt. Schüler/innen müssen sich also Systematiken über die Fremdwortschreibung selbst erarbeiten. Ein Thematisieren der Systematik der Fremdwort-

schreibung im Unterricht könnte den Prozess des Erwerbs der Fremdwortschreibung unterstützen.

**Fremdwörter als heterogene Gruppe – der Schwierigkeitsgrad der verschiedenen orthographischen Phänomene der Fremdwortschreibung unterscheidet sich stark.**

Die Mittelwerte der richtig geschriebenen Wörter aller fünf orthographischen Phänomene der Fremdwortschreibung, die im Testbogen getestet wurden (ie-Suffix, ieren-Suffix, <i> im Wortstamm, rh-Schreibung und th-Schreibung), weichen signifikant vom Mittelwert des Konstrukts Fremdwortschreibkompetenz, unter dem alle genannten Phänomene zusammengefasst werden, ab. Hierbei wird deutlich, dass es anscheinend sehr starke Unterschiede beim Schwierigkeitsgrad der orthographischen Phänomene der Fremdwortschreibung gibt. Es wurde die Schreibung von insgesamt 15 Pseudofremdwörtern abgefragt und zu jedem der fünf Rechtschreibphänomene gab es drei Wörter. Das arithmetische Mittel des Indexes der gesamten Fremdwortschreibkompetenz lag bei 49,2%, während Schüler/innen Wörter mit ie-Suffix und ieren-Suffix im Durchschnitt zu ca. 85% richtig schrieben. Bei der ie/ieren-Schreibung im Suffix konnte im Gegensatz zur h-Schreibung eine hohe Sicherheit bei der Verschriftlichung festgestellt werden. Wörter mit <th> wurden immerhin durchschnittlich von ca. 30% fehlerfrei geschrieben; Wörter mit <rh> dagegen erhielten nur einen Mittelwert von ca. 10%. Th- und besonders rh-Schreibung sind demnach sehr fehleranfällig.

Der festgestellte Unterschied zwischen diesen orthographischen Phänomenen liegt auch in der Konsistenz bzw. Systematik des deutschen Sprachsystems begründet. Während Wörter wie *spazieren*, *hausieren*, *flanieren* alle mit dem gleichen Suffix geschrieben werden, stellt man sich die Frage, warum es *Mythos* heißt, aber das <th> in anderen griechischen Wörtern wie *Atmosphäre* nicht zu finden ist. Noch auffälliger ist die Schwierigkeit bei Wörtern mit <rh>. Hier finden wir neben *Rhetorik* und *Rhesus* auch Wörter wie *Resozialisation* und *Retrospektive*. Es bedarf hier eines zusätzlichen morphologischen Wissens, um die Wortbildungselemente re- und retro- als festgelegte Präfixe zu identifizieren. Das ie-Suffix verhält sich ähnlich wie das ieren-Suffix eher konsistent und man kann aus der Phonologie meist auf die Schrei-

bung schließen, denn die Wörter *Studi, Brummi, Compi*, aber auch Wörter wie *Body, Party, Baby* unterscheiden sich in der Akzentstruktur – hier liegt ein Trochäus vor – von den Wörtern mit dem betonten ie-Suffix wie *Utopie, Kompanie, Telepathie*.

Trotz regelmäßiger Schreibung im deutschen Sprachsystem gibt es aber bei Fremdwörtern mit <i> im Wortstamm wie *Mandarine, Apfelsine, Maschine, Rosine, Markise* Schwierigkeiten. Es tauchen vermutlich durch die Betonung der Silbe mit <i> viele Falschschreibungen auf. Nur etwa 35% der Fremdwörter mit <i> im Wortstamm werden in der Untersuchung durchschnittlich richtig geschrieben, wobei hier trotzdem eine große Konsistenz in den Verschriftungsstrategien festzustellen ist. Es gibt demnach nicht viele Schreibvarianten bei dem/der gleichen Proband/in, sondern, es wurde entweder durchweg nur mit <i> oder nur mit <ie> verschriftlicht.

**Die richtig geschriebenen Wörter mit der i-Schreibung im Wortstamm werden mit zunehmendem Alter und mit zunehmendem Rechtschreibkönnen weniger.**

Bei den meisten Fremdwörtern konnte festgestellt werden, dass richtige Schreibungen mit zunehmendem Alter zunehmen, während falsche Schreibungen abnehmen. Anders verhält es sich bei den Fremdwörtern mit <i> im Wortstamm, bei denen 54,3% der 10.-Klässler/innen sehr viele Fehler machen, aber nur 31,6% der 8.-Klässler/innen. Die Zahl der Schüler/innen, die alles richtig geschrieben haben, sinkt von 13,5% in der 6. Klasse auf 12,3% in der 8. Klasse und auf 8,6% in der 10. Klasse, wobei hier natürlich nochmals erwähnt werden muss, dass Schüler/innen, die lautnah und nicht nativ verschriftlichen, zum gleichen Ergebnis kommen wie Schüler/innen, die fremdwortsensitiv verschriftlichen. Trotzdem kann man feststellen, dass die 10.-Klässler/innen vermehrt native Verschriftungsstrategien nutzen, um Fremdwörter mit <i> im Wortstamm zu schreiben. Gerade auch das obere Viertel der HSP, also die guten Rechtschreiber/innen, weist hier eine hohe Fehlerstatistik auf. Sogar die laut HSP schwachen Rechtschreiber/innen machen hier weniger Fehler als das obere Viertel. Das könnte daran liegen, dass die Identifizierung der Fremdwörter mit <i> im Wortstamm als Fremdwörter nicht sehr leicht fällt, da andere morphologisch nicht weiter analysierbaren Dreisilber mit Präultimabetonung wie *Hornisse* als Erbwörter im deutschen Sprachsystem neben diesen Fremdwör-

tern existieren und sich diese Erbwörter prosodisch und morphologisch nicht von diesen Fremdwörtern unterscheiden. Außerdem ist eine Übergeneralisierung von den phonologisch und morphologisch ähnlichen Dreisilbern auf -ieren wie *sanieren* gut möglich. Fremdwörter mit <i> im Wortstamm werden häufig gerade von den guten Rechtschreiber/innen und den 10.-Klässler/innen nativ mit <ie> verschriftlicht. Die Automatisierung mancher nativer Schreibungen dauert anscheinend ganze 10 Jahre. Manche Automatisierungsmechanismen wie die <ie>-Schreibung bei Fremdwörtern im Wortstamm können eben auch zu Fehlern führen. Man könnte (und müsste) also einen Unterricht fordern, in dem Fremdwörter und ihre Schreibweisen nicht zu spät, sondern vor einer zu starken Automatisierung der Erbwortschreibung Thema des Unterrichts sein müssten, wobei die Regelmäßigkeiten der Erbwortschreibkompetenz schon gefestigt sein sollten. Ein Unterricht, der zu spät damit beginnt, die Fremdwortschreibung systematisch zu behandeln, hat geringere Erfolgschancen, eine ausgeprägte Fremdwortschreibkompetenz zu erzielen, da einmal eingesetzte Automatisierungsmechanismen nur mit Mühe wieder rückgängig gemacht werden können.

Nichtsdestotrotz ist es wichtig, die Systematik der Erbwortschreibung, die als sehr regelmäßig beschrieben werden kann, vor der Systematik der Fremdwortschreibung unterrichtlich zu behandeln, damit das nicht immer einheitliche System der Fremdwortschreibung in Kontrast zur Erbwortschreibung gestellt werden kann. Bevor allerdings Automatisierungsmechanismen in Form von Übergeneralisierungen einsetzen, sollte auch die Fremdwortschreibung Thema des Deutschunterrichts sein. Wenn Schüler/innen keine Anleitung in der Schreibung der Fremdwörter erhalten, greifen sie häufig auf native Verschriftungsstrategien zurück, wie auch im Folgenden festgestellt wurde.

**Die fremdwortsensitive Verschriftungsstrategie nimmt mit zunehmendem Alter zu, die lautnahe mit zunehmendem Alter ab, während die native Verschriftungsstrategie keine so klare Tendenz aufweist.**

Insgesamt lag der Anteil von nativen Schreibungen bei den rh- und th-Wörtern in der 6. Klasse bei 83,25%, in der 8. Klasse bei 68,95% und in der 10. Klasse bei

64,28%. Während lautnahe/falsche Schreibungen mit zunehmendem Alter abnehmen und fremdwortsensitive Schreibungen in den höheren Jahrgangsstufen zunehmen, verändern sich die Zahlen bei den nativen Schreibungen vor allem zwischen der 8. und der 10. Klasse nur unwesentlich. Ohne eine systematische Unterweisung in der Fremdwortschreibung ist es anscheinend eine verbreitete Strategie, Fremdwörter nach den bekannten nativen Regelmäßigkeiten zu schreiben, wie auch die ie-Schreibungen der Fremdwörter mit <i> im Wortstamm bei den 10.-Klässlern verdeutlichen. Mit zunehmend vermittelter Erbwortschreibkompetenz ohne unterrichtliche Behandlung der Fremdwortschreibung und mit zunehmendem Alter kommen gehäuft native Verschriftungsstrategien bei den Lernenden zum Einsatz. Lernende wollen Systeme erkennen und anwenden und wenn kein System für die Fremdwortschreibung zur Verfügung steht, nutzen sie eben das bekannte System der Erbwortschreibung zur Verschriftung der Fremdwörter.

Derzeit wird die Fremdwortschreibung nicht oder kaum in ihrer Systematik unterrichtlich behandelt. Das liegt vor allem an dem Mangel an Forschung in diesem Bereich, so dass den Lehrenden nur wenige didaktische Konzepte vorliegen und diese sich oftmals nur unzureichend auf empirische Daten beziehen. Momentan nutzen Schüler/innen ihr Regelwissen im Bereich der Erbwortschreibkompetenz und ihr lexikalisches Wissen, das sie durch Analogiebildung im Fremdsprachenunterricht aufgebaut haben, um Fremdwörter zu verschriftlichen. Lernende suchen nach Systemen und verfolgen diese Strategien, weil ihnen kein anderes strukturelles Wissen an die Hand gegeben wird. Es ist somit äußerst wichtig, bevor Automatisierungsmechanismen in Form von einer übergeneralisierten, nativen Schreibungen einsetzen, die Fremdwortschreibung im Unterricht in ihrer Systematik zu thematisieren, damit in diesem Bereich als Teil des Orthographieerwerbs weniger Fehler als bisher auftauchen und damit durch die Kontrastierung der Systeme sowohl die Erbwort- als auch die Fremdwortschreibung verbessert werden können.

## 7 Didaktischer Ausblick

Der didaktische Ausblick zum Erwerb der Fremdwortschreibung soll Lehrenden einige methodische Ideen und Möglichkeiten an die Hand geben, die Fremdwortschreibung zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Es kann und darf hier kein allgemeingültiges Rezept zur Unterrichtsgestaltung vorgestellt werden, da keine Untersuchungen zur Effektivität der Methoden vorliegen. Es handelt sich bei diesem Kapitel somit nur um Anregungen und Vorschläge, die aus den gewonnenen Ergebnissen entstanden sind.

Die Thematisierung von Fremdwörtern im Unterricht ist sehr wichtig, da die Fremdwortschreibung als ein großer Problembereich der deutschen Rechtschreibung identifiziert werden konnte. Durch die unterrichtliche Behandlung von Fremdwörtern kann mehr Chancengleichheit erzielt werden, da auf diese Weise nicht nur gute Rechtschreiber/innen mit Fremdsprachenkenntnissen Zugang zur Schreibung von Fremdwörtern finden, sondern diese allgemein für alle Unterrichtsgegenstand und Teil des Orthographieerwerbs sind. Weil durch diese explizite Thematisierung der Fremdwörter festgestellt werden kann, dass Fremdwörter „normale“ Wörter sind, die dem deutschen Wortschatz, zum Teil sogar dem deutschen Kernwortschatz angehören, ist es möglich, das Fremde – in diesem Fall die Fremdwörter – nicht als Bedrohung, sondern als Teil des Eigenen wahrzunehmen. Die Gemeinsamkeiten zum Eigenen, zur deutschen Erbwortschreibung, können herausgestellt werden, was zu einer Horizonterweiterung gegenüber dem Fremden führen kann, das prinzipiell erschließbar und gar nicht so weit vom Eigenen entfernt ist. Sowohl gesellschaftlich als auch sprachdidaktisch ist die Thematisierung der Fremdwörter und der Fremdwortschreibungen demnach wichtig. Im Folgenden wird diese unterrichtliche Behandlung konkretisiert.

Zunächst einmal ist zu erwähnen, dass eine Trennung zwischen Form und Inhalt eingehalten werden muss. Wenn die Fremdwortschreibung im Mittelpunkt des Interesses steht, können stilistische und Wirkungsaspekte unberücksichtigt bleiben (vgl. Müller 2010, S. 194). Die Thematisierung der Semantik von Fremdwörtern sollte möglichst getrennt von der Thematisierung der Fremdwortschreibung erfolgen.

Das ist zwar nicht immer ganz einfach, da die Bedeutung der Wörter interessant ist und selbst bei den Pseudowörtern nach Bedeutungen gesucht wurde<sup>20</sup>, aber unbedingt notwendig, damit ohne Ablenkung die Schreibung der Fremdwörter genau analysiert werden kann. Auch das Nachschlagen der Bedeutung von Fremdwörtern kann natürlich für das Erlernen eines alphabetischen Verzeichnisses und die Arbeit mit dem Wörterbuch allgemein wichtig sein, sollte aber beim Erwerb der Systematik der Fremdwortschreibung nicht im Fokus stehen. Natürlich gibt es Zweifelsfälle, in denen die Schreibung im Wörterbuch nachgeschlagen werden muss. Dennoch wird bei der Arbeit mit dem Wörterbuch oftmals das Hauptaugenmerk auf die Semantik gelegt. Die Vermischung von Form und Inhalt ist nicht sinnvoll, denn eine Fokussierung auf die Form ist für Kinder so schwierig, weil immer wieder der Inhalt in den Vordergrund rückt. Es sollte kontextunabhängig auf sprachliche Formen zugegriffen werden können. Die Bedeutung und der Gebrauch treten somit in den Hintergrund, um gebrauchsunabhängig die Formen der Sprache betrachten zu können.

Dass Fremdsprachenkenntnisse bei der Schreibung von Fremdwörtern hilfreich sein können, soll hier nicht bestritten werden. Trotzdem bleibt es für eine Didaktik der Fremdwortschreibung äußerst fraglich, ob Fremdsprachenkenntnisse Voraussetzung für den Orthographiewerb sein müssen. Da es auch andere Möglichkeiten gibt, die Fremdwortschreibung zu erlernen, soll der Fokus nicht weiter auf das diachrone Fremdwortwissen gerichtet werden, obwohl dieses Wissen bei der Schreibung von Fremdwörtern unterstützend wirken kann. Es geht vielmehr um die Kontrastierung von Erbwort und Fremdwort, für die die Fremdwortmerkmale, abweichende Phoneme, abweichende Grapheme, abweichende GPK, abweichende Akzentstruktur und Abweichungen in der Morphologie, wichtig sind. Außerdem spielt die Kontrastierung der Phänomene der Erb- und der Fremdwortschreibung eine wichtige Rolle. Durch die Kontrastierung können Regelhaftigkeiten abgeleitet werden, die dann systematisiert werden können. Eine Systematisierung kann die Fremdwortschreibkompetenz immens verbessern, da auf diese Weise auch unbekannte Wörter eher richtig geschrieben werden können und nicht die Schreibung jedes Fremdworts des deutschen Wortschatzes auswendig gelernt werden muss.

---

<sup>20</sup> Für das Pseudowort Bansine wurde von einem Schüler die Definition angegeben, es handele sich hier um eine Kreuzung zwischen Banane und Apfelsine.



In „*Orthographie als System – Orthographieerwerb als Systemerwerb*“ geht es Bredel (2009) darum, dass Lerner/innen sich beim Orthographieerwerb nicht einzeltes Wissen aneignen, sondern ein System. Kinder müssen erkennen, dass es sich bei der „Orthographie [um] [...] ein System mit im Kern verlässlichen Regeln“ (Noack 2006, S. 187) handelt. Für die optimale Anbahnung orthographischer Kompetenzen müssen orthographisch relevante Struktureigenschaften thematisiert werden, damit nicht nur Wörterlisten auswendig gelernt werden, sondern die Systematik der Orthographie verdeutlicht wird (vgl. Bredel 2004, S. 2). Es handelt sich hier nicht um einen reinen Abspeicherungsprozess. Es geht vielmehr darum, an vorhandenes Wissen anzuknüpfen und Neues einzuordnen (vgl. Hinney 2004, S. 73). Die Systemaneignung erfolgt durch schrittweise Erweiterung und Restrukturierung bereits erreichten Wissens, die durch konstruktive Entdeckungsprozesse angestoßen werden. Die Selbsttätigkeit spielt hier eine wichtige Rolle. Anhand von prototypischen Mustern der deutschen Orthographie bilden Lernende Hypothesen über die Funktionsweise des Systems der deutschen Orthographie aus. Einige Lernende bilden diese Hypothesen aus, indem sie mit dem System arbeiten, andere (ca. 25%) benötigen mehr Unterstützung (vgl. Röber 2009, S. 9).

Oftmals wird im Orthographieunterricht zunächst eine 1zu1-Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben behandelt, ohne dass orthographische Schreibungen thematisiert und erwartet werden. Diese werden erst in einem zweiten Anlauf dargelegt, nachdem zunächst Fehler beispielsweise bei orthographischen Markierungen toleriert wurden.

„Hinter dieser zweischrittigen Modellierung des Schriftspracherwerbs steht eine Orthographietheorie, derzufolge eine sog. lautgetreue Schreibung der Normalfall sei und damit, als „das Einfache“ eingestuft, die Basis für den Schriftspracherwerb darstelle, auf der orthographische Schreibungen als Kontrast als „Ausnahmen“, aufzusatteln wären. Diese entsprächen einer Norm, die einem Komplex von orthographischen „Prinzipien“ geschuldet wäre. Da von den Prinzipien angenommen wird, dass sie willkürlich sind, wird zugleich davon ausgegangen, dass sie sich einem verstehenden Lernen, das auf dem Finden von Regelhaftem basiert, entziehen. Einen praktischen Rückhalt erfuhren und erfährt diese Annahme durch die Gestaltung der Rechtschreibwörterbücher“ (Bredel/Röber 2011, S. 5).

Selbst das System der Erbwortschreibung wird somit oftmals nicht als systematischer Kernbereich wahrgenommen, sondern als irregulär im Unterricht behandelt. Gerade in der Fremdwortschreibung ist die Annahme noch viel weiter verbreitet, dass in diesem Bereich keine Systematik existiert, so dass immer wieder auf das Nachschlagen im Wörterbuch verwiesen wird. Für Lernende ist es nicht hilfreich, sich vereinzelt Wissen und einen „Berg an Ausnahmen“ anzueignen, sondern die Systematiken und Regelmäßigkeiten zu entdecken. Natürlich erfordert dieser Ansatz von den Lehrenden sich mit den sprachwissenschaftlichen Systematiken der Orthographie eingehend auseinanderzusetzen, um diese adäquat im Unterricht thematisieren zu können.

Erst wenn beim Orthographieerwerb die Erbwortschreibung stabil aufgebaut wurde, ist es sinnvoll, die Fremdwortschreibung, vor dem Hintergrund der Erbwortschreibung zu thematisieren. „Am Anfang des Erwerbs stehen Schreibungen im Kernbereich, also solche, die alle relevanten Merkmale einer Konstruktion aufweisen; darauf aufbauend werden sukzessive Schreibungen mit geringerer Merkmalsdichte erworben“ (Bredel 2009, S. 146). Es wird vom orthographischen Kernbereich hin zur Peripherie gearbeitet. Der Kernbereich der Orthographie enthält Schreibungen, die keinerlei Schwierigkeiten bereiten, während die Peripherie Abweichungen vom System (Fremdwörter) und Zweifelsfälle enthält (vgl. Bredel 2006, S. 9). Da Menschen in Kategorien denken, ist es wichtig, einen Prototyp oder ein gutes Beispiel für die jeweiligen Kategorien zu haben. So stellt sich für Rosch (2009) die Frage. „Is a dentist’s chair as good an example of chair as a dining room chair?“ (ebd., S. 43). Gerade wenn es um Lernprozesse geht, ist es wichtig ein gutes Beispiel, einen Prototypen, zu finden.

*„Learning: Good examples of categories are learned by subjects in experiments and acquired naturalistically by children earlier than poor examples, and categories can be learned more easily when better examples are presented first – findings with implications for education. Speed of processing: The better an example is of its category, the more rapidly subjects can judge whether or not that item belongs to the category. This is important because reaction time is often considered the royal road for learning about mental processes“ (Rosch 2009, S. 43).*

Es ist demnach für den Lernprozess sehr wichtig, mit den prototypischen, guten Beispielen zu beginnen. Erbwörter stellen im deutschen Wortschatz Prototypen dar und sollten vor Fremdwörtern behandelt werden. Es ist viel schwieriger Prototypen für Fremdwörter zu entwickeln als für Erbwörter, so dass die Kategorie Fremdwort nur durch die Kontrastierung zum Erbwort bestimmt werden kann und somit nicht als erstes behandelt werden darf. Fremdwortschreibung kann demzufolge erst dann erlernt werden, „wenn eine hohe Sicherheit bei der Schreibung des nativen Wortschatzes besteht“ (Müller 2010, S. 80).

In der Grundschule sollte demnach die Schreibung der Fremdwörter noch nicht behandelt werden, da die Erbwortschreibkompetenz noch nicht als stabil beschrieben werden kann. Wenn im Grundschulalter auf Wunsch der Schüler/innen die Verschriftlichung von Fremdwörtern doch einmal Erwähnung finden sollte, so ist es wichtig klarzustellen, dass diese Wörter sich in der Schreibung und Lesung anders verhalten als die bisher bekannten Erbwörter. Erb- und Fremdwörter dürfen keinesfalls simultan nebeneinander gestellt werden.

Es bleibt die Frage, wie der Unterricht bei Schüler/innen aussehen soll, die die Erbwortschreibung nicht systematisch gelernt haben. Kann eine systematische Behandlung der Fremdwortschreibung, die vermutlich auch positive Effekte auf das Verständnis der Erbwortschreibung hat, quasi als „Therapie“ für einen erfolgreichen Orthographieerwerb angesehen werden? Ein systematischer Aufbau der Fremdwortschreibkompetenz als Methode zur Verbesserung der Erbwortschreibkompetenz? Die klare Antwort ist nein, da der Teil der Schüler/innen, der Probleme im Orthographieerwerb hat, sich auch auf diese Weise nicht verbessern wird. Kompetente Schreiberinnen und Schreiber könnten möglicherweise durch das Erkennen der Systematik der Fremdwortschreibung, die nur im Vergleich zur Erbwortschreibung beschrieben werden kann, Rückschlüsse auf die Systematik der Erbwortschreibung ziehen. Diese Abstraktionsleistung können schwächere Rechtschreiber/innen vermutlich nicht vollziehen. Aus diesem Grund ist es auch bei älteren Schüler/innen wichtig, mit einem systematisch stabilen Aufbau der Erbwortschreibkompetenz zu beginnen, um dann Fremdwortschreibungen darauf aufzusatteln.

Fremdwörter werden nicht nach den gleichen Regeln wie Erbwörter geschrieben, sollten aber ähnlich analysiert werden, da „die Schreibkonventionen nativer und nicht-nativer Wörter grundsätzlich dem gleichen Analyseraster unterliegen sollten“ (Neef 2010, S. 13). Man kann Lernenden so methodische Möglichkeiten an die Hand geben, damit sie selbsttätig den eigenen Lernprozess anregen können. Es ist wichtig, sowohl Fremd- als auch Erbwörter in gewissen Punkten, in denen sie sich unterscheiden, zu kontrastieren. In anderen Bereichen findet dieses methodische Vorgehen schon jetzt Anklang. Wenn Deutsch beispielsweise als Zweitsprache gelernt wird, so empfehlen Kniffka und Siebert-Ott (2007) eine „kontrastive Sprachbetrachtung“ (ebd., S. 186), bei der die Herkunftssprache und Deutsch, also zwei sprachliche Strukturen, einander gegenübergestellt werden (vgl. Königs 1995, S. 13). Wenn Erb- und Fremdwörter und Erbwort- und Fremdwortschreibung miteinander verglichen werden, müssen Beschreibungskriterien entwickelt werden, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede benennen zu können. Das methodische Vorgehen bei einer Merkmalsanalyse muss demnach trainiert werden.

"Kontrastivität als Strategie [...] [ist] einerseits die explizite Bewusstmachung von Unterschieden, Ähnlichkeiten und Identitäten in den Form- und Funktionszuordnungen als Strategie des kognitiven Lernens sowie andererseits die implizite Bewusstmachung von Kontrasten und Kontrastmangel in Situationen des Zweitspracherwerbs zur optimalen Steuerung des Lernprozesses" (Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer 2010, S. 520).

Für die Bewusstmachung von Kontrasten zur Steuerung des Lernprozesses werden von der Lehrperson gute Strukturkenntnisse der beiden Sprachen erwartet, damit die Sprachen im Hinblick auf ihre Regelmäßigkeiten verglichen werden können. So kann man zum Beispiel feststellen, dass die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen anders als bei den Schulfremdsprachen Englisch und Französisch, aber auch anders als im Türkischen funktioniert. Es bietet sich also beim Zweitspracherwerb an, die Sprachen in diesem Bereich zu kontrastieren, um Transferfehler zu vermeiden (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007, S. 188). Diese Transferfehler kann man auch bei Fremdwörtern feststellen, wenn man sich die native Verschriftungsstrategie nach Bredel (2011) anschaut, bei der Phänomene der Erbwortschreibung wie das Dehnungs-h auf die Fremdwortschreibung übertragen werden und Schreibungen wie *\*Tehma* entstehen. Um diese Fehler analysieren zu können, ist Strukturwissen bei

den Lehrenden Voraussetzung. Durch eine Kontrastierung können hier genau die Phänomene, die Kontraste bilden, gegenübergestellt werden.

Kontrastive Sprachbetrachtung fördert nicht nur die Vermeidung von Transferfehlern, sondern auch das metasprachliche und Problemlösungswissen neben dem deklarativen Wissen. Metasprachliches Wissen ist „Wissen darüber, welche Methoden sich zur Lösung bestimmter Rechtschreibprobleme besonders eignen“ (Kniffka/Siebert-Ott, S. 181), während deklaratives Wissen als Regelwissen und Problemlösungswissen als methodisches Wissen bezeichnet werden kann. Mittels Kontrastierung ist es also möglich, auch das Anwendungswissen zu fördern, da hiermit eine Analysemethode von Wörtern vorgestellt wird. Sprachbetrachtung verläuft hier auf einer sehr hohen Ebene, da anhand von konkreten Schwierigkeiten in bestimmten Wörtern strukturelle Eigenschaften in den Mittelpunkt gestellt werden und somit auch das Wissen über Wörter des Deutschen beim Zweitspracherwerb bzw. in unserem Fall das Wissen über Erbwörter auf der Metaebene reflektiert wird. Durch Kontrastierung kann zusätzlich eine distanzierte Haltung gegenüber vorhandenen Kodierungsmöglichkeiten entwickelt werden, da Schüler/innen lernen, sprachliche Regeln als Konventionen zu verstehen (vgl. Gürtler 1981, S. 61). Es kann somit über sprachliche Regelmäßigkeiten reflektiert werden, die als Konventionen mit System bezeichnet werden können, um auch die Veränderbarkeit von Sprache als Konvention unterrichtlich thematisieren zu können.

Außerdem ist es bei dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache wichtig, dass die Kontrastierung nur angewendet werden kann, wenn schon grundlegende Fähigkeiten der Erstsprache und methodisches Vorgehen mit der Erstsprache vorhanden sind. Das bedeutet,

„daß der Schüler im L1-Unterricht [Unterricht in der Erstsprache, A. P.], durch Beobachtung und Beschreibung eigensprachlicher Regelmäßigkeiten, schon die Fähigkeit erworben haben muß, über Sprache zu reflektieren, ein analytisches Verhalten zur Sprache einzunehmen“ (Gürtler 1981, S. 58).

Durch die Kontrastierung werden weiterführende Fähigkeiten bezüglich der Sprachreflexion gelernt. Auch beim Erwerb der Fremdwortschreibung ist es wichtig, dass zunächst die Regelmäßigkeiten der Erbwortschreibung gelernt werden, damit eine

Basis für die Analyse der Fremdwörter, bzw. der Fremdwortschreibung gelegt ist. Die methodische Vorgehensweise in Bezug auf die Analyse von Wörtern kann und sollte somit schon mit der Erbwortschreibung gelernt werden.

Erarbeitungsphasen müssen so gestaltet werden, dass „der Schüler selber zu einer kontrastiven Regelformulierung“ (Gürtler 1981, S. 58) gelangt. Aus der Perspektive des/der Lernenden kann festgehalten werden, dass „der vergleichende Blick auf die zu lernende Sprache und die bereits verfügbaren Sprachen selbstverständlich ist“ (Königs 1995, S. 14). Auch wenn hier wieder vom Zweitspracherwerb die Rede ist, kann doch angenommen werden, dass ein Vergleich von Erb- und Fremdwörtern für Lernende ebenfalls naheliegend ist, um die Strukturen des Fremden besser verstehen zu können. Strukturen und Regeln der deutschen Sprache müssen nicht immer vom Lehrer „vermittelt“ werden, sondern Kinder können diese auch selbstständig entdecken. Das Vergleichen bietet ihnen eine Möglichkeit, entdeckend zu lernen und Hypothesen über Regelmäßigkeiten der Schreibung deutscher Wörter selbst zu erstellen (vgl. Bremerich-Vos 1999, S. 27). Außerdem geht es bei der Methode des Vergleichens „vorrangig um eine Erhellung des „Eigenen““ (Bremerich-Vos 1999, S. 30), so dass auch Verbesserungen in der Erbwortschreibung zu erwarten sind. „Durch die Beschäftigung mit den speziellen Schreibungen in Fremdwörtern können gleichzeitig die grundlegenden Strukturen von nativen Wörtern gefestigt werden“ (Müller 2010, S. 194).

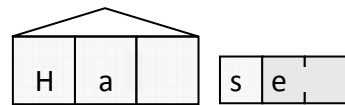
Um die Prototypen und damit die Systematik der deutschen Orthographie bezüglich der Erbwörter deutlich zu machen, orientiert sich Bredel (2009) an der Schreibsilbe und entwickelt ein Modell zur Verdeutlichung der Strukturen der deutschen Orthographie mittels Haus und Garage<sup>21</sup>, wobei das Haus die Hauptsilbe und die Garage die Reduktionssilbe symbolisiert. Beide Silben sind in Onset, Nukleus und Koda dreigeteilt. Im Nukleus der Reduktionssilbe steht immer ein *e*. Der Morphemschnitt ist zwischen Anfangsrand und Nukleus der Reduktionssilbe. So können Suffixe wie die Infinitiv-Endung *-en* bei Verben und Pseudosuffixe wie *-e* abgespalten werden (vgl.

---

<sup>21</sup> Zuerst wurde dieses Modell von Christa Röber 1988 im Unterricht für ihre 3. Klasse entwickelt (vgl. Röber 2009, S. xiv). Röber orientiert sich aber im Gegensatz zu Bredel an der Sprechsilbe, so dass eine etwas andere Architektur der Modelle festgestellt werden kann.

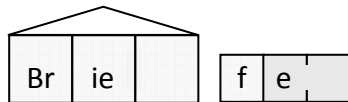
Eisenberg 2006, S. 142). Es gibt fünf verschiedene Prototypen bzw. Muster der Erbwortschreibung.

1.

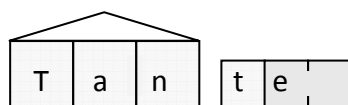


gespannter Langvokal

im Nukleus der Hauptsilbe



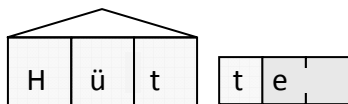
2.



ungespannter Kurzvokal

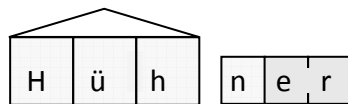
im Nukleus der Hauptsilbe

3.



Schärfungsschreibung

4.



Dehnungs-h

5.



silbeninitiales h

Die ersten beiden Muster, die ohne gesonderte Markierungen auftreten, gehören an den Anfang des Orthographieerwerbs. Beim Vergleich dieser beiden Muster sollte der Unterschied zwischen einem lang und gespannt gelesenen Vokal im Haupthaus wie in *le-sen* und einem kurzen und ungespannten Vokal als Nukleus wie in *Len-den* deutlich werden. Beim kurzen Vokal ist der Endrand der Hauptsilbe besetzt, beim langen bleibt dieser offen. Wenn diese beiden Grundtypen der deutschen Orthographie von den Lernenden unterschieden werden können und somit hierfür zielführende Rekodier- und Enkodierstrategien ausgebildet wurden, kann auf diesen Erkenntnissen sukzessive der Erwerb der markierten Formen (Doppelkonsonanten, silbeninitiales h und Dehnungs-h) aufgebaut werden (vgl. Bredel 2009, S. 141).

Buchstaben sind so keine Lautäquivalente, sondern können erst angemessen rekodiert werden, wenn ihre Position im Wort und ihre Nachbarn bekannt sind. Das Laut-Buchstaben-Verhältnis ist im Deutschen nicht so eindeutig, wie es didaktische Modelle wie die Anlauttabelle suggerieren. Das „E“ wie im Anfangsrand von *Esel* hört sich anders an wie das „e“ in *Hase*. Die Anlauttabelle, die in vielen Schulen noch immer benutzt wird, macht aber zwischen den beiden Lauten keinen Unterschied, weil es diesen in der geschriebenen Sprache ja auch nicht gibt. Die Problematik beginnt aber mit der Aufforderung: Schreib so, wie du sprichst! Schreiben lernen ist also mehr als die Identifikation einzelner Laute: „Ihr Lautwert [der Buchstaben, A. P.] ist nicht absolut zu bestimmen, sondern erst im Zusammenspiel von prädefiniertem Lautpotential, Position und Distribution eines Wortes zu ermitteln (Bredel 2009, S. 137). Kinder nehmen Laute als Elemente von Silben wahr und deshalb ist es wichtig, ihnen diese als solche ganzheitlich zu präsentieren und nicht einige Laute in einer Anlauttabelle herauszunehmen und zu vermitteln, dass es ein 1zu1-Verhältnis von Laut und Buchstabe gäbe.

Im Gegensatz zur 1zu1-Zuordnung in der Anlauttabelle muss laut Bredel (2009) für das korrekte Schreiben von Erbwörtern die Zuordnung von Buchstaben zu Lauten in Relation zu Silben, Morphemen und syntaktischen Strukturen analysiert werden, um graphische Muster zu erstellen. Beim Erwerb der Fremdwortschreibung beschäftigt man sich mit den vom Nativen abweichenden Struktureigenschaften in Fremdwörtern. Es ist aber davon auszugehen, dass die Beschäftigung mit der Fremdwortschreibung auch die Erbwortschreibung verbessert, da durch die Kontrastierung der beiden Systeme auch allgemeine linguistische Analysefähigkeit geschult wird.

Bredel (2009) behandelt in ihrem didaktischen Modell auch morphologische Aspekte durch den Morphemschnitt (vgl. ebd., S. 142). Es ist sehr wichtig, diese zum Unterrichtsgegenstand zu machen, da bestimmte Wortbildungen wie Komposita (Haus-tür) oder Derivate (ver-steh-en) nicht ohne Weiteres in das Haus-Garage-Modell eingefügt werden können. Oftmals können Wörter nur in ihrer Grundform für das Modell genutzt werden, da nur prototypische Zweisilber, d. h. morphologisch einfache oder Langformen innerhalb eines Flexionsparadigmas, ins Modell



eingetragen werden können. Mit der Thematisierung der Morphologie kann auch die Getrennt- und Zusammenschreibung behandelt werden, um eine Unterscheidung zwischen Wortbildungen und Einheiten, die syntaktisch analysierbar sind, zu treffen. *Bsp: Sie sind Fußballweltmeister. vs. Sie sind im Fußball Weltmeister. vs. Sie sind in der Fußballwelt Meister.* (vgl. Fuhrhop 2006, S. 48f.).

Gerade bei Komposita eignet sich besonders die „Knickprobe“ zur Erfassung der Morpheme (vgl. Risel 2006, S. 65<sup>22</sup>). Wenn man beispielsweise das Kompositum *Haustür* auf Pappe schreibt, kann es zwischen *s* und *t* geknickt werden, so dass auf beiden Seiten die Stämme des Wortes also *Haus* und *Tür* sichtbar werden. Sinnvoll ist diese Knickprobe bei Wörtern wie *Fahrrad*, in denen nur ein *r* und kein Silbengelenk zu hören ist. Dennoch muss hier aus morphologischen Gründen der Konsonant *r* verdoppelt werden. Das wird durch Knicken sichtbar, denn wenn nur ein *r* in dem Wort geschrieben wird, ergibt sich entweder die Gliederung des Wortes *Fah-rad* oder *Fahr-ad*. Beide Schreibungen sind wenig sinnvoll, da *Fah* oder *ad* keine Morpheme, die als die kleinsten bedeutungstragenden Baueinheiten von Wörtern beschrieben werden können, darstellen. Morphologische Aspekte sollten also für diese sogenannte Morphemfuge, aber auch für die Auslautverhärtung (vgl. Risel 2006, S. 53f.) und die Thematisierung des Divis als Trenn-, Binde- und Ergänzungsbindestrich genutzt werden. Wenn die Morphologie Gegenstand des Deutschunterrichts war und ist, können Lernende zwischen morphologisch komplexen Erbwörtern und Fremdwörtern, die beide oftmals mehr als zwei Silben aufweisen, morphologisch aber nicht weiter analysierbar sind, unterscheiden.

Schüler/innen können so feststellen, dass Fremdwörter auch mittels Wortbildungsprozessen nicht in das Haus-Garage-Modell eingetragen werden können. Fremdwörter weisen oftmals mehr als zwei Schreibsilben auf und somit unterscheidet sich die Akzentstruktur häufig von der trochäischen Struktur von Haus und Garage im Deutschen. Außerdem finden wir oftmals selbst bei Zweisilbern keine Reduktions-silbe, sondern einen Vollvokal im Auslaut (Salat, Kino). Lernende können also die Entdeckung machen, dass man ein Fremdwort in einem ersten Schritt daran er-

---

<sup>22</sup> Zugrunde liegend: Risel, Heinz (2004): Rechtschreibstunden in der Grundschule. ein Ratgeber mit Sachanalysen, didaktischen Kommentaren, Unterrichtsvorschlägen und 41 Kopier-vorlagen. Donauwörth: Auer.

kennt, dass es oftmals nicht in das Modell mit Haus und Garage hinein passt, da häufig keine Reduktionssilbe und/oder mehr als zwei Silben vorliegen. Hierbei handelt es sich aber um eine hinreichende und keine notwendige Bedingung.

Müller (2010) empfiehlt zusätzlich, dass „die Lernenden auf der Grundlage dessen, was sie über native Wörter gelernt haben, Beobachtungen an „fremden“ Wörtern vornehmen“ (ebd., S. 194). Diese Beobachtungen beziehen sich auf die Schreibung, besondere Graphem-Phonem-Korrespondenzen, die Aussprache und besondere Silbenstruktur und Betonungsverhältnisse. Fremdwörter sollen beispielsweise nach den Phänomenen *ph*, *th*, *ps*, *rh*, *sh*, *ch* sortiert werden oder es sollen die Besonderheiten in den Fremdwörtern, die man entweder „hört“ oder „sieht“, unterstrichen werden (vgl. Müller 2010, S. 199ff.). Hier wird die Verzahnung der Erb- und Fremdwortschreibung hervorgehoben, da explizit auf die abweichenden Merkmale von Fremdwörtern im Vergleich zu Erbwörtern hingewiesen wird. Erbwörter müssen eingehend thematisiert worden sein, bevor mit den Fremdwörtern begonnen werden kann, damit Abweichungen und Unterschiede überhaupt erkannt werden können. Erst dann kann die Frage gestellt werden, welche Graphemkombinationen anders aussehen und welche Laute sich anders anhören als in bisher bekannten Erbwörtern? Diese Abweichungen können dann herausgefiltert und sortiert werden. Beispielsweise können Wörter mit *th*, *rh* und *ph* zur Kategorie *postkonsonantisches h* zusammengefasst werden. Auf diese Weise werden nicht nur die Merkmale der Fremdwörter deutlich, sondern auch die der Erbwörter, der Wörter, die sich *normal* und nicht abweichend verhalten. Sayatz (2012) entwickelte ebenfalls verschiedene Materialien zur Gegenüberstellung der Erb- und Fremdwortschreibung und formuliert die Aufgabe: „Wie müsste man cool, Kakao, Tour, Rowdy, Typ und Rockband schreiben, damit sie nicht mehr fremd aussehen?“ (Sayatz 2012, S. 16). Die Phänomene der Erbwortschreibung sollen hier auf die Fremdwortschreibung übertragen werden. Auf diese Weise können auch Vorgänge wie Integration und Transferenz thematisiert werden.

Sind die Merkmale der Fremdwörter<sup>23</sup> dann ausreichend thematisiert und analysiert, können die Phänomene der Fremdwortschreibung<sup>24</sup> in den Mittelpunkt rü-

---

<sup>23</sup> Vgl. Kapitel 2.2

cken. Gerade die Phänomene in Fremdwörtern, die sich von der Erbwortschreibung unterscheiden<sup>25</sup>, sollten kontrastiert werden. Hier sollte beispielsweise behandelt werden, dass in Fremdwörtern im Gegensatz zur Erbwortschreibung außer in den Suffixen *-ie*, *-ier*, *-ieren* generell kein <ie> geschrieben wird, sondern ein einfaches <i> im Wortstamm auftaucht. Die Abweichungen zum nativen Kernbereich können zu diesem kontrastiert werden, um Systematiken zu erkennen. Bei der Durchsicht von Fremdwörtern mit <h> und Erbwörtern mit <h> könnte dann entdeckend festgestellt werden, dass oftmals das <h> in Fremdwörtern postkonsonantisch und das <h> in Erbwörtern postvokalisch als Dehnungs-h und silbeninitiales h auftaucht. Den Ergebnissen der Untersuchung zufolge bereitet gerade die h-Schreibung in Fremdwörtern vielen Schreibenden Probleme und sollte explizit im Unterricht thematisiert werden, während das ieren- und das ie-Suffix relativ kurz im Unterricht behandelt werden können, da hier eine große Sicherheit in der Verschriftung dieser Phänomene besteht. Auch die i-Schreibung im Wortstamm von Fremdwörtern bedarf der expliziten Darstellung, da sich dieses orthographische Phänomen sehr regelmäßig verhält, aber dennoch als sehr fehleranfällig beschrieben werden kann<sup>26</sup>. Gerade einmal 35% der Wörter mit <i> im Wortstamm wurden durchschnittlich in der Studie richtig geschrieben, wobei gerade in den höheren Klassen und bei den besseren Rechtschreiber/innen die Anzahl der Falschschreibungen anstieg. Durch eine fehlende Systematisierung der Fremdwortschreibung wird vermutlich auf das bekannte System der Erbwortschreibung zurückgegriffen, denn die meisten Falschschreibungen entstanden durch das Nutzen nativer Verschriftungsstrategien. Eine explizite Thematisierung der Systematiken der Fremdwortschreibung, die entdeckend gelernt werden, bevor Automatisierungsmechanismen in Form von übergeneralisierten, nativen Verschriftungsstrategien einsetzen, würde vermutlich zur mehr richtigen Schreibungen führen. Die Fremdwortschreibung darf also nicht zu spät zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden, da ansonsten oftmals automatisierte Schreibungen der Erbwortschreibung genutzt werden.

---

<sup>24</sup> Vgl. Kapitel 3.2.2

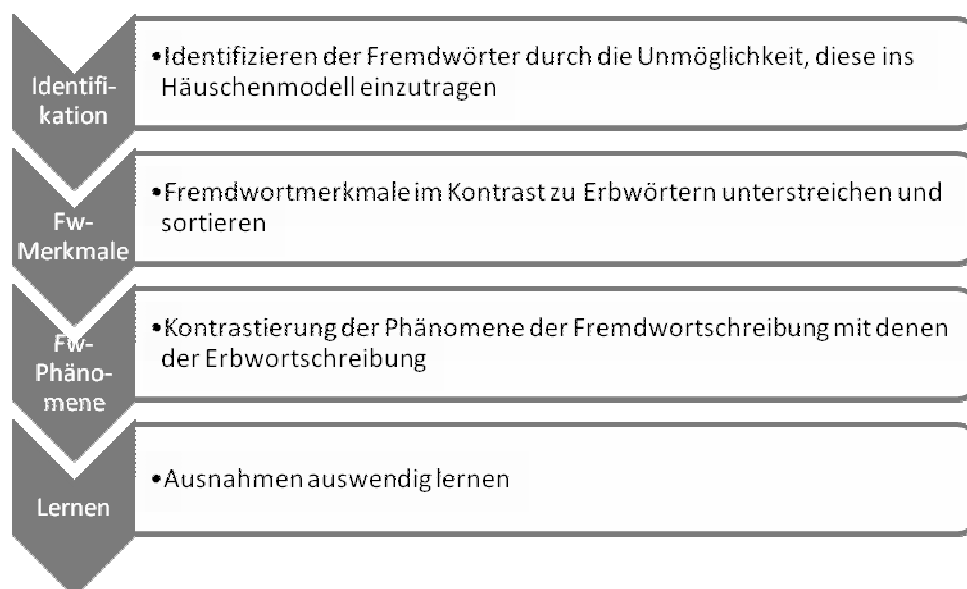
<sup>25</sup> Vgl. Tabelle 7 und 8

<sup>26</sup> Welche Rechtschreibphänomene darüber hinaus in Fremdwörtern Schwierigkeiten bereiten, kann nur durch weiterführende Studien festgestellt werden. Es gibt hier einen erheblichen Forschungsbedarf.

Zu guter Letzt muss aber darauf verwiesen werden, dass es Punkte gibt, an denen Lernende nicht um das Auswendiglernen von Ausnahmefällen herumkommen. Es ist beispielsweise kein Unterschied zwischen den Wörtern *Büro*, *Niveau*, *Bordeaux* und *Trikot* zu hören, so dass hier nur durch die abweichende Akzentstruktur, die die Wörter als Fremdwörter kennzeichnet, ein <h> im Auslaut, das in Fremdwörtern nicht postvokalisch vorkommt, ausgeschlossen werden kann. Welche Endung aber stattdessen gewählt werden muss, ist nicht nur aufgrund der Lautstruktur entscheidbar.

Auf Basis einer sicheren Erbwortschreibung kann dann folgendes Modell greifen, um Fremdwortschreibkompetenz zu erlangen.

**Abbildung 12: Didaktische Modellierung zum Erwerb der Fremdwortschreibung**



## Literaturverzeichnis

Académie française (2012). Online verfügbar unter [http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/questions-de-langue#12\\_strong-em-anglicismes-et-autres-emprunts-em-strong](http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/questions-de-langue#12_strong-em-anglicismes-et-autres-emprunts-em-strong), zuletzt aktualisiert am 16.11.2012, zuletzt geprüft am 16.11.2012.

Adorno, Theodor W. (1965 (1979)): Wörter aus der Fremde. In: Peter Braun (Hg.): Fremd-wort-Diskussion. München: Fink (Uni-Taschenbücher 797), S. 198–211.

Antor, Georg (2006): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Augst, Gerhard (1977): Sprachnorm und Sprachwandel. Vier Projekte zu diachroner Sprachbetrachtung. Wiesbaden: Akad. Verl.-Ges. Athenaion (Studienbücher zur Linguistik und Literaturwissenschaft 7).

Augst, Gerhard (Hg.) (1986): New trends in graphemics and orthography. International Colloquium Graphemics and Orthography <1985, Siegen>. Berlin: de Gruyter.

Augst, Gerhard (1987): Reform der Fremdwortschreibung – Vorschlag für ein neues Regelwerk. In: Hermann Zabel (Hg.): Fremdwortorthographie. Beiträge zu historischen und aktuellen Fragestellungen. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 79), S. 162–185.

Augst, Gerhard (1987): Zur graphischen Bezeichnung der Vokalqualität bei Fremdwörtern. In: Hermann Zabel (Hg.): Fremdwortorthographie. Beiträge zu historischen und aktuellen Fragestellungen. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 79), S. 94–110.

Bär, Jochen A. (2001): Fremdwortprobleme. Sprachsystematische und historische Aspekte. In: *Der Sprachdienst* (45), S. 121–133 u. 169–182.

Baurmann, Jürgen (Hg.) (1993): Homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Niemeyer (Reihe germanistische Linguistik 134).

Baurmann, Jürgen; Eisenberg, Peter (1984): Fremdwörter – fremde wörter. Hinweise zum Schülerarbeitsheft (Klasse 7-10). In: *Praxis Deutsch* 67, S. 46–56.

Becker, Klaus Bert; Giese, Heinz W.; Kempen, Willibert; Henke, Karsten (Hg.) (2002a): Kontext Deutsch 5. Das kombinierte Sprach- und Lesebuch für Gymnasien. 1. Aufl. Hannover: Schroedel.

Becker, Klaus Bert; Giese, Heinz W.; Kempen, Willibert; Henke, Karsten (Hg.) (2002b): Kontext Deutsch 6. Das kombinierte Sprach- und Lesebuch für Gymnasien. 1. Aufl. Hannover: Schroedel (Kontext Deutsch - Das kombinierte Sprach- und Lesebuch für Gymnasien).

Becker, Klaus Bert; Giese, Heinz W.; Kempen, Willibert; Bahr, Frauke; Gehrman, Katja; Henke, Karsten (Hg.) (2002c): Kontext Deutsch 7. Das kombinierte Sprach- und Lesebuch für Gymnasien. 1. Aufl. Hannover: Schroedel.

Becker, Klaus Bert; Giese, Heinz W.; Kempen, Willibert; Henke, Karsten (Hg.) (2003): Kontext Deutsch 8. Das kombinierte Sprach- und Lesebuch für Gymnasien. Druck A. Hannover: Schroedel (Kontext Deutsch 8).

Becker, Klaus Bert; Giese, Heinz W.; Kempen, Willibert; Henke, Karsten (Hg.) (2004): Kontext Deutsch 9. Das kombinierte Sprach- und Lesebuch für Gymnasien. 1. Aufl. Hannover: Schroedel (Kontext Deutsch 9).

- Becker-Pennrich, Simone; Odersky, Eva; Urbanek, Rüdiger (2007): Papiertiger. Sprachlesebuch. 1. Aufl. Braunschweig: Diesterweg.
- Beckmann, Susanne (Hg.) (2000): Sprachspiel und Bedeutung. Festschrift für Franz Hundsnerscher zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Franz Hundsnerscher. Tübingen: Niemeyer.
- Benware, Wilbur A. (1980): Zum Fremdwortakzent im Deutschen. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* XLVII (3), S. 289–312.
- Beul, Ursula (1968): Fremd. Eine semantische Studie. Dissertation. Berlin.
- Bommes, Michael (Hg.) (2002): Sprache als Form. Festschrift für Utz Maas zum 60. Geburtstag. Opladen: Westdt. Verl.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 87 Tabellen. 4. Aufl. Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch).
- Bos, Wilfried (Hg.) (2005): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann.
- Braselmann, Petra (2002): Deutsche Sprachpflege >>à la française<<? Die französische Sprachpolitik im Spiegel der deutschen Presse. In: *Muttersprache* 4, S. 289–308.
- Braun, Peter (Hg.) (1979): Fremdwort-Diskussion. München: Fink (Uni-Taschenbücher 797).
- Braun, Peter (1979): Fremdwörter als Internationalismen – Ein Beitrag zur linguistischen Behandlung von Fremdwortfragen. In: Peter Braun (Hg.): Fremdwort-Diskussion. München: Fink (Uni-Taschenbücher 797), S. 95–103.
- Braun, Peter (1997): Deutsche Gegenwartssprache: Bestand und Veränderungen. In: *Muttersprache* 1, S. 1–9.
- Braun, Peter; Nowack, Gerd (1979): Sprachpädagogische Beobachtungen zum Fremdwortgebrauch. In: Peter Braun (Hg.): Fremdwort-Diskussion. München: Fink (Uni-Taschenbücher 797), S. 190–197.
- Bredel, Ursula (2004): Sprachwissenschaftliche Grundlagen orthographischer Aneignungsprozesse. In: Ursula Bredel, Gesa Siebert-Ott und Tobias Thelen (Hg.): *Schriftspracherwerb und Orthographie*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch, 16), S. 1–5.
- Bredel, Ursula (2006): Orthographische Zweifelsfälle – Basisartikel. In: *Praxis Deutsch* 198, S. 6–15.
- Bredel, Ursula (2009): Orthographie als System – Orthographieerwerb als Systemerwerb. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 39 (153), S. 135–154.
- Bredel, Ursula (2011): Didaktik der Fremdwortschreibung. In: Ursula Bredel und Tilo Reißig (Hg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 5), S. 355–373.
- Bredel, Ursula; Günther, Hartmut (Hg.) (2006): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten 509).
- Bredel, Ursula; Reißig, Tilo (Hg.) (2011): *Weiterführender Orthographieerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 5).
- Bredel, Ursula; Röber, Christa (2011): Zur Gegenwart des Orthographieunterrichts. In: Ursula Bredel und Tilo Reißig (Hg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 5), S. 3–9.

- Bredel, Ursula; Siebert-Ott, Gesa; Thelen, Tobias (Hg.) (2004): Schriftspracherwerb und Orthographie. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch, 16).
- Bremerich-Vos, Albert (1999): Nachdenken über Sprache: kontrastiv. Grundschulkinder untersuchen Aspekte des Spracherwerbs. In: *Grundschule* 31 (5), S. 27–30.
- Brons-Albert, Ruth; Koster, Cor J. (2002): Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch. Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher).
- Brosius, Felix (2006): SPSS 14. [das mitp-Standardwerk ; fundierte Einführung in SPSS und die Statistik ; alle statistischen Verfahren mit praxisnahen Beispielen ; auf der CD: Testversion von SPSS 14 und alle Daten aus dem Buch]. 1. Aufl. Heidelberg: Mitp (Datenbanken).
- Bühl, Achim (2006): SPSS Version 14. 10. Aufl.: Pearson Studium (st scientific tools).
- Buhlheller, Roderich (1991): Fremdwörter richtig schreiben. In: *Pädagogische Welt* 45, S. 448–450.
- Bukow, Wolf-Dietrich (1999): Fremdheitskonzepte in der multikulturellen Gesellschaft. In: Doron Kiesel und Ursula Boos-Nünning (Hg.): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel (Arnoldshainer interkulturelle Diskurse 2), S. 37–48.
- Bundesministerium für Bildung (2006): Deutsche Rechtschreibung: Regeln und Wörterverzeichnis. Online verfügbar unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13276/rs\\_regelwerk06.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13276/rs_regelwerk06.pdf), zuletzt aktualisiert am 17.05.2006, zuletzt geprüft am 16.11.2011.
- Busse, Ulrich (2008): Anglizismen im Deutschen. Entwicklung, Zahlen, Einstellungen. In: Sandro M. Moraldo (Hg.): Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit. Zur Anglizismendiskussion in den Standardvarietäten des Deutschen und in Italien. Heidelberg: Winter (Sprache - Literatur und Geschichte 35), S. 37–68.
- Campe, Joachim Heinrich (1807): Wörterbuch der deutschen Sprache 1. Braunschweig: Schulbuchh.
- Casaretto, Antje (Hg.) (2008): Sprachkontakt synchron und diachron. Ergebnisse des 2. Link-Workshops am Zentrum Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit, 23. - 24.6.2006, Köln. Link-Workshop <2, 2006, Köln>. Aachen: Shaker (ZSM-Studien 1).
- Chomsky, Noam (1977): Reflexionen über die Sprache. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Claessens, Dieter (1991): Das Fremde, Fremdheit und Identität. In: Otfried Schäffter (Hg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdt. Verl, S. 45–55.
- Clyne, Michael (1975): Forschungsbericht Sprachkontakt. Untersuchungsergebnisse und praktische Probleme. Kronberg/Ts: Scriptor Verlag.
- Cohen, Jacob (1987): Statistical power analysis for the behavioral sciences. Rev. ed. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Conrad, Barbara; Conrad, Claus (1983): Was ist denn ein Kowbeu? Englische Wörter in deutschen Lesetexten. In: *Praxis Deutsch* 58, S. 22–24.
- Diehl, Joerg M.; Staufenbiel, Thomas (2002): Statistik mit SPSS. Version 10 + 11. 1. Aufl. Eschborn: Klotz.
- DUDEN (1880): Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Leipzig: Verlag des Bibliographischen Instituts.

- DUDEN (2010): Das Fremdwörterbuch. Band 5. 10. Aufl. Mannheim; Zürich: Dudenverl.
- Eggeling, Willi J. (1979): Das Fremdwort in der Sprache der Politik. In: Peter Braun (Hg.): Fremdwort-Diskussion. München: Fink (Uni-Taschenbücher 797), S. 273–313.
- Eisenberg, Peter (1991): Integration einer fremden Struktur. Die Geminatio von Konsonantgraphemen in deutschen Anglizismen. In: Eijirō Iwasaki (Hg.): Begegnung mit dem "Fremden". Grenzen, Traditionen, Vergleiche ; Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses, Tokyo 1990. München: Iudicium-Verl, S. 341–347.
- Eisenberg, Peter (1993): Linguistische Fundierung orthographischer Regeln. Umriss einer Wortgraphematik des Deutschen. In: Jürgen Baurmann (Hg.): Homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Niemeyer (Reihe germanistische Linguistik 134), S. 67–94.
- Eisenberg, Peter (2001): Die grammatische Integration von Fremdwörtern. Was fängt das Deutsche mit seinen Anglizismen und Latinismen an? In: Gerhard Stickel (Hg.): Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz. Aktueller lexikalischer Wandel. Berlin: de Gruyter (Jahrbuch ... / Institut für Deutsche Sprache 2000), S. 183–209.
- Eisenberg, Peter (2002): Ansätze zur systematischen Beschreibung der Fremdwortorthographie. Die Geminatio von Konsonantbuchstaben. In: Michael Bommes (Hg.): Sprache als Form. Festschrift für Utz Maas zum 60. Geburtstag. Opladen: Westdt. Verl, S. 121–136.
- Eisenberg, Peter (2002): Fremdwort, Lexikon, Lexikonerweiterung. In: Gerhard Stickel (Hg.): Entwicklungstendenzen der deutschen Gegenwartssprache [u.a.]. Berlin u. a.: de Gruyter (Jahrbuch für internationale Germanistik : Reihe A Kongressberichte 54), S. 65–71.
- Eisenberg, Peter (2005): Der Buchstabe und die Schriftstruktur des Wortes. In: Kathrin Kunkel-Razum und Peter Eisenberg (Hg.): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 7. Aufl., S. 61–94.
- Eisenberg, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. 3. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Eisenberg, Peter (2011): Das Fremdwort im Deutschen. Berlin: de Gruyter (De-Gruyter-Studium).
- Eisenberg, Peter; Baurmann, Jürgen (1984): Fremdwörter – fremde Wörter. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch* 67, S. 15–26.
- Eroms, Hans-Werner (2007): „Fremdwörter“ – Mittel der Teilhabe an anderen Kulturen. In: Csaba Földes (Hg.): Interkulturalität: Methodenprobleme der Forschung. Beiträge der internationalen Tagung im Germanistischen Institut der Pannonischen Universität Veszprém, 7. - 9. Oktober 2004. München: Iudicium, S. 45–57.
- Feigenwinter, Ruedi (1953): Die Spearman'sche Rangkorrelation in ihrer Anwendung auf soziale und wirtschaftliche Erscheinungen. Dissertation. Universität Freiburg.
- Fink, Hermann (1968): Amerikanismen im Wortschatz der deutschen Tagespresse dargestellt am Beispiel dreier überregionaler Zeitungen. Dissertation. Universität zu Mainz.
- FOCUS (2005): Wissenstest: Haben Sie den Fremdwörter-Durchblick? - Allgemeinbildung - FOCUS Online - Nachrichten. Online verfügbar unter [http://www.focus.de/wissen/tests-onlinespiele/allgemeinbildung/fremdwörter-im-test\\_aid\\_13521.html](http://www.focus.de/wissen/tests-onlinespiele/allgemeinbildung/fremdwörter-im-test_aid_13521.html), zuletzt aktualisiert am 14.04.2005, zuletzt geprüft am 16.11.2012.
- Földes, Csaba (Hg.) (2007): Interkulturalität: Methodenprobleme der Forschung. Beiträge der internationalen Tagung im Germanistischen Institut der Pannonischen Universität Veszprém, 7. - 9. Oktober 2004. München: Iudicium.



- Fothe, Stefan Michael (2008): Implizites Wissen im Erfahrungsaustausch. (wie) kann berufliches Können verbal verständlich gemacht werden? Dissertation. Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Fuhrhop, Nanna (2006): Erfolg versprechend oder erfolgversprechend? Zur Getrennt- und Zusammenschreibung. In: *Praxis Deutsch* 198, S. 48–53.
- Fuhrhop, Nanna (2006): Orthografie. 2. Aufl. Heidelberg: Winter (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik 1).
- Fuhrhop, Nanna (2009): Orthografie. 3. Aufl. Heidelberg: Winter (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik 1).
- Fuhrhop, Nanna (2011): Fremdwortschreibung. In: Ursula Bredel und Tilo Reißig (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 5), S. 145–163.
- Fuhrhop, Nanna (2012): Fremdwörter der deutschen Sprache. In: *Praxis Deutsch* 235 (Basisartikel), S. 4–13.
- Gardt, Andreas (2001): Das Fremde und das Eigene. Versuch einer Systematik des Fremdwortbegriffs in der deutschen Sprachgeschichte. In: Gerhard Stickel (Hg.): Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz. Aktueller lexikalischer Wandel. Berlin: de Gruyter (Jahrbuch ... / Institut für Deutsche Sprache 2000), S. 30–58.
- George, Darren; Mallery, Paul (2000): SPSS for Windows step by step. A simple guide and reference 9.0 update. 2. Aufl. Boston: Allyn and Bacon.
- Gesamtschule Solingen (2011). Online verfügbar unter <http://www.gesamtschule-solingen.de/content.php?topid=4&subid=1&subid=7>, zuletzt aktualisiert am 06.12.2011, zuletzt geprüft am 06.12.2011.
- Glaser, Bernhard (1985): Die Schreibung von Fremdwörtern. In: *Hauptschulmagazin* 9, S. 27–30.
- Günther, Hartmut; Nünke, Ellen (2005): Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. Duisburg: Gilles & Francke (KöBeS : Reihe A 1).
- Gürtler, Ingrid (1981): Kontrastive Grammatik, kommunikativ. Arbeitsmöglichkeiten im Deutschunterricht. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik 166).
- Hackl, Bernd (2003): Explizites und implizites Wissen. Menschliches Handeln im Spannungsfeld von Intentionalität, Rationalität und praktischem Können. Online verfügbar unter <http://www.ph-heidelberg.de/org/suschu/Hackl.expl.pdf>, zuletzt aktualisiert am 10.10.2003, zuletzt geprüft am 14.12.2011.
- Hall, Tracy Alan (2000): Phonologie. Eine Einführung. Berlin - New York: Walter de Gruyter (De Gruyter Studienbuch).
- Hanenberg, Peter (2009): Kulturelle Prägung, interkulturelles Lernen und implizites Wissen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 35, S. 96–113.
- Hansen, Gerd (2010): Unterstützende Didaktik. Ein Konzept zur Planung und Durchführung von Unterricht an allgemeinen Schulen und Förderschulen. München: Oldenbourg.
- Hansen, Sven E. (1992): Schülerorientierte Erarbeitung von Fremdwörtern. In: *Sonderschulmagazin* 5, S. 17.
- Hausmann, Dagmar (2008): „downgeloadet“ und „geforwardet“ – Zur sprachlichen Integration mehrteiliger Verben. In: Antje Casaretto (Hg.): Sprachkontakt synchron und diachron. Ergebnisse des 2. Link-Workshops am Zentrum Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit, 23. - 24.6.2006, Köln. Aachen: Shaker (ZSM-Studien 1), S. 69–91.

- Heitmann, Gabriele (2006): Der Entstehungsprozess impliziten Wissens. Eine Metaphernanalyse zur Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polányis. Hamburg: Kovač (Schriftenreihe Wissen und Lernen in Organisationen 5).
- Heller, Klaus (1966): Das Fremdwort in der deutschen Sprache der Gegenwart. Untersuchungen im Bereich der Gebrauchssprache. Leipzig: Verlag des Bibliographischen Instituts.
- Heller, Klaus (1980): Zum Problem einer Reform der Fremdwortschreibung unter dem Aspekt von Zentrum und Peripherie des Sprachsystems. In: Dieter Nerius und Jürgen Scharnhorst (Hg.): Theoretische Probleme der deutschen Orthographie. Berlin: Akademie-Verlag, S. 162–192.
- Heller, Klaus (1981): Untersuchungen zu einer Reform der deutschen Orthographie auf dem Gebiet der Fremdwortschreibung. In: Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zu einer Reform der deutschen Orthographie. Berlin: Akad. der Wiss. der DDR (Linguistische Studien Reihe A), S. 154–227.
- Heller, Klaus (2002): Was ist ein Fremdwort? Sprachwissenschaftliche Aspekte seiner Definition. In: Rudolf Hoberg (Hg.): Deutsch - Englisch - Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik. Mannheim: Dudenverl (Thema Deutsch, 3), S. 184–198.
- Heller, Klaus (2004): Rechtschreibreform. In: *Sprachreport Extra-Ausgabe*, S. 1–13.
- Hinney, Gabriele (2004): Das Ganze ist mehr als die Summe der Teile. Das Konzept der Schreibsilbe und seine didaktische Modellierung. Ein Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlösungsprozess. In: Ursula Bredel, Gesa Siebert-Ott und Tobias Thelen (Hg.): Schriftspracherwerb und Orthographie. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch, 16), S. 72–90.
- Hirsig, René (2001): Statistische Methoden in den Sozialwissenschaften. eine Einführung im Hinblick auf computergestützte Datenanalysen mit SPSS für Windows. 3. Aufl. 2 Bände. Zürich: Seismo.
- Hoberg, Rudolf (Hg.) (2002): Deutsch - Englisch - Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik. Mannheim: Dudenverl (Thema Deutsch, 3).
- Holler, Anke; Scherer, Carmen (2010): Einleitung. In: Carmen Scherer und Anke Holler (Hg.): Strategien der Integration und Isolation nicht-nativer Einheiten und Strukturen. Berlin: de Gruyter (Linguistische Arbeiten 532), S. 1–9.
- Iwasaki, Eijirō (Hg.) (1991): Begegnung mit dem "Fremden". Grenzen, Traditionen, Vergleiche ; Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses, Tokyo 1990. Internationaler Germanisten-Kongress <Internationale Vereinigung für Germanische Sprach- und Literaturwissenschaft, 8, 1990, Tōkyō> Internationale Vereinigung für Germanische Sprach- und Literaturwissenschaft. München: Iudicium-Verl.
- Janz, Rolf-Peter (2001): Einleitung. In: Rolf-Peter Janz (Hg.): Faszination und Schrecken des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp 2169), S. 7–18.
- Janz, Rolf-Peter (Hg.) (2001): Faszination und Schrecken des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp 2169).
- Jostes, Brigitte (1997): Was heißt hier „fremd“? Studien zur Sprache und Fremdheit. In: Dirk Naguschewski und Jürgen Trabant (Hg.): Was heißt hier "fremd"? Studien zu Sprache und Fremdheit. Berlin: Akad.-Verl (Studien und Materialien der Interdisziplinären Arbeitsgruppe Die Herausforderung durch das Fremde der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften), S. 11–76.
- Jürgen Janssen, Wilfried Laatz (2007): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. 6. Aufl.: Springer Verlag.

- Kaiser, Astrid (Hg.) (2004): Neue Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht (Basiswissen Sachunterricht 2).
- Keller, Rudi (2008): Ist die deutsche Sprache vom Verfall bedroht? In: Thomas Stehl und Helmut Lüdtke (Hg.): Kenntnis und Wandel der Sprachen. Beiträge zur Potsdamer Ehrenpromotion für Helmut Lüdtke. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik 507), S. 79–92.
- Kiesel, Doron; Boos-Nünning, Ursula (Hg.) (1999): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel (Arnoldshainer interkulturelle Diskurse 2).
- Kirkness, Alan (1979): Zur Lexikologie und Lexikographie des Fremdworts. In: Peter Braun (Hg.): Fremdwort-Diskussion. München: Fink (Uni-Taschenbücher 797), S. 74–89.
- Kirkness, Alan (2001): Europäismen/Internationalismen im heutigen deutschen Wortschatz. Eine lexikographische Pilotstudie. In: Gerhard Stickel (Hg.): Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz. Aktueller lexikalischer Wandel. Berlin: de Gruyter (Jahrbuch ... / Institut für Deutsche Sprache 2000), S. 105–130.
- Kirkness, Alan; Müller, Wolfgang (1976): Fremdwortbegriff und Fremdwörterbuch. In: *Deutsche Sprache* 75 (4), S. 299–313.
- KMK (2005a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- KMK (2005b): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004 (Jahrgangsstufe 9). Neuwied: Luchterhand.
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa Maren (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Schöningh (UTB 2891 : Sprachwissenschaft Pädagogik).
- Köller, Wilhelm (1988): Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens. Stuttgart: Metzler.
- Kolwa, Andrea (1999): „Fremdwörter“ und „Internationalismen“ in ausgewählten Sprachbüchern der Sekundarstufe. Die Behandlung fremder und internationaler lexikalischer Erscheinungen in Richtlinien und Lehrwerken des muttersprachlichen Unterrichts. In: *Der Deutschunterricht* 3, S. 60–71.
- Königs, Frank G. (1995): Lernen im Kontrast - was heißt das eigentlich? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 24, S. 11–24.
- Kresse, Oskar (1915): Verdeutschung entbehrlicher Fremdwörter. Berlin: Röbeler.
- Krumm, Hans-Jürgen; Ungeheuer, Gerold; Wiegand, Herbert Ernst (2010): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. = Handbooks of linguistics and communication science = Manuels de linguistique et des sciences de communication. [Neubearb.]. Berlin: de Gruyter Mouton. Online verfügbar unter <http://paperc.de/15379-deutsch-als-fremd-und-zweitsprache-9783110240245>.
- Kuhn, Theresia; Halter, Michaela (1997): „Die coole Pizza zum Relaxen“. In: *Grundschulmagazin* 4, S. 19–20.
- Kühn, Peter (2004): Fremdwortdidaktik. Plädoyer für einen Perspektivenwechsel von der sprachstrukturellen Fremdwortbetrachtung zum sprachsoziologischen und sprachkritischen Fremdwortdiskurs 5.-8. Jahrgangsstufe. In: *Deutschunterricht* 3, S. 15–22.
- Kunkel-Razum, Kathrin; Eisenberg, Peter (Hg.) (2005): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 7. Aufl.

- Kürschner, Wilfried (2000): Fremdwort-Variantenschreibung. Befund – Problem – Lösung. In: Susanne Beckmann (Hg.): Sprachspiel und Bedeutung. Festschrift für Franz Hundsnerscher zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Franz Hundsnerscher. Tübingen: Niemeyer, S. 147–156.
- Ladwig, Bernd (1997): „Das Fremde“ und die Philosophie der normalen Sprache. In: Dirk Naguschewski und Jürgen Trabant (Hg.): Was heißt hier "fremd"? Studien zu Sprache und Fremdheit. Berlin: Akad.-Verl (Studien und Materialien der Interdisziplinären Arbeitsgruppe Die Herausforderung durch das Fremde der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften), S. 77–92.
- Laudenberg, Beate (1994): „Fremdwörter raus!“. Orthographie fremder Wörter und Rechtschreibreform. In: *Praxis Deutsch* 124, S. 66–70.
- Link, Elisabeth (1983): Fremdwörter – der Deutschen liebste schwere Wörter? In: *Deutsche Sprache* 11, S. 47–77.
- Lischeid, Thomas (2006): Lehren und Lernen mit „LEO“. Das Bochumer Projekt der empirischen Lernstands-Ermittlung und -Förderung schulischer Orthografiekompetenz in der Orientierungsstufe weiterführender Schulen (Zwischenbericht Januar 2006). In: Swantje Weinhold (Hg.): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte - Diagnostik - Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch 23), S. 218–233.
- Löffler, Ilona; Meyer-Schepers, Ursula (2005): Orthographische Kompetenzen: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen, insbesondere bei schwachen Rechtschreibern. In: Wilfried Bos (Hg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, S. 81–108.
- Löffler, Ilona; Meyer-Schepers, Ursula (2006): Probleme beim Erwerb von Rechtschreibkompetenz: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen aus IGLU-E. In: Swantje Weinhold (Hg.): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte - Diagnostik - Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch 23), S. 199–217.
- Maas, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer (Reihe germanistische Linguistik 120 : Kollegbuch).
- Maas, Utz (2006): Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Studienbücher zur Linguistik 2).
- Mackensen, Lutz (1972): Traktat über Fremdwörter. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- May, Peter (2002a): HSP. Hamburger Schreibprobe. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Diagnose orthographischer Kompetenz. Handbuch 1-9. 6. Aufl. Hamburg: Verl. für pädagogische Medien.
- May, Peter (2002b): HSP. Hamburger Schreibprobe. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Hamburger Schreib-Probe für die Klassen 5 bis 9. mit Vergleichswerten für alle Schüler (Klasse 5 - 9) sowie gesondert für Haupt-, Real- und Gesamtschulen (Klasse 5 - 9), für Gymnasien (Klasse 5 - 9) und für Sonderschulen (Klasse 8). Hinweise zur Durchführung und Auswertung. 5/9B. Hamburg: Verl. für pädagogische Medien.
- May, Peter (2002c): HSP 5-9B. Hamburger Schreib-Probe für die Klassen 5 bis 9. zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Neustandardisierung 2001. Hinweise zur Durchführung und Auswertung. Hamburg: Verl. für pädagogische Medien.
- May, Peter (2002d): HSP 4/5. Hamburger Schreib-Probe für die Klassen 4 und 5. Hinweise zur Durchführung und Auswertung. Neustandardisierung 2001. Hamburg: Verl. für pädagogische Medien.

- May, Peter (2010): HSP 1-9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Stuttgart: Klett.
- Meisenburg, Trudel (1992): Graphische und phonische Integration von Fremdwörtern am Beispiel des Spanischen. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 11 (1), S. 47–67.
- Menzel, Wolfgang (1979): Fremdwörter, Fremdwörter. In: *Praxis Deutsch* 38, S. 55–58.
- Menzel, Wolfgang (1983): Ein Gedicht übersetzen 58, S. 26.
- Menzel, Wolfgang (1984): Fremde Wörter im Rechtschreibgrundwortschatz. In: *Praxis Deutsch* 67, S. 40–43.
- Menzel, Wolfgang (2000): Pustebume - das Sprachbuch. 1. Aufl. Hannover: Schroedel.
- Menzel, Wolfgang (2001): Pustebume - das Sprachbuch. 1. Aufl. Hannover: Schroedel.
- Metze, Wilfried (2000): Ein Leselehrgang. 1. Aufl. (Lollipop / erarb. von Wilfried Metze <1fibel> Fibel).
- Moraldo, Sandro M. (Hg.) (2008): Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit. Zur Anglizismendiskussion in den Standardvarietäten des Deutschen und in Italien. Heidelberg: Winter (Sprache - Literatur und Geschichte 35).
- Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken - Grundlagen und Übungsvorschläge. 1. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer (Reihe Praxis Deutsch).
- Müller, Hans-Georg (2007): Zum "Komma nach Gefühl". Implizite und explizite Komma-kompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Lang (Theorie und Vermittlung der Sprache 50).
- Müller, Peter O. (Hg.) (2005): Fremdwortbildung. Theorie und Praxis in Geschichte und Gegenwart. Frankfurt am Main: Lang (Dokumentation germanistischer Forschung 6).
- Müller, Peter O. (2005): Probleme der Fremdwortbildung. Probleme der Analyse und der Kategorisierung. In: Peter O. Müller (Hg.): Fremdwortbildung. Theorie und Praxis in Geschichte und Gegenwart. Frankfurt am Main: Lang (Dokumentation germanistischer Forschung 6), S. 199–218.
- Müller, Peter O. (Hg.) (2009): Studien zur Fremdwortbildung. Hildesheim: Olms (Germanistische Linguistik 197/198).
- Müller, Wolfgang (1979): Fremdwortbegriff und Fremdwörterbuch. In: Peter Braun (Hg.): Fremdwort-Diskussion. München: Fink (Uni-Taschenbücher 797), S. 59–73.
- Munske, Horst Haider (1983): Zur Fremdheit und Vertrautheit der „Fremdwörter“ im Deutschen. Eine interferenzlinguistische Skizze. In: Dietmar Peschel-Rentsch (Hg.): Germanistik in Erlangen. 100 Jahre nach der Gründung des Deutschen Seminars. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e.V (Erlanger Forschungen : Reihe A 31), S. 559–595.
- Munske, Horst Haider (1987): Lässt sich die Orthographie der Fremdwörter reformieren? In: Hermann Zabel (Hg.): Fremdwortorthographie. Beiträge zu historischen und aktuellen Fragestellungen. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 79), S. 76–93.
- Munske, Horst Haider (1988): Ist das Deutsche eine Mischsprache? Zur Stellung der Fremdwörter im deutschen Sprachsystem. In: Horst Haider Munske und Peter von Polenz (Hg.): Deutscher Wortschatz. Lexikologische Studien ; Ludwig Erich Schmitt zum 80. Geburtstag von seinen Marburger Schülern. Unter Mitarbeit von Ludwig Erich Schmitt. Berlin: de Gruyter, S. 46–74.
- Munske, Horst Haider (Hg.) (1996): Eurolatein. Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen. Tübingen: Niemeyer (Reihe germanistische Linguistik 169).

- Munske, Horst Haider (1996): Eurolatein im Deutschen: Überlegungen und Beobachtungen. In: Horst Haider Munske (Hg.): Eurolatein. Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen. Tübingen: Niemeyer (Reihe germanistische Linguistik 169), S. 82–105.
- Munske, Horst Haider (1997): Orthographie als Sprachkultur. Frankfurt am Main: Lang.
- Munske, Horst Haider (2001): Fremdwörter in deutscher Sprachgeschichte: Integration oder Stigmatisierung. In: Gerhard Stickel (Hg.): Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz. Aktueller lexikalischer Wandel. Berlin: de Gruyter (Jahrbuch ... / Institut für Deutsche Sprache 2000), S. 7–29.
- Munske, Horst Haider; Polenz, Peter von (Hg.) (1988): Deutscher Wortschatz. Lexikologische Studien ; Ludwig Erich Schmitt zum 80. Geburtstag von seinen Marburger Schülern. Unter Mitarbeit von Ludwig Erich Schmitt. Berlin: de Gruyter.
- Dirk Naguschewski und Jürgen Trabant (Hg.) (1997): Was heißt hier "fremd"? Studien zu Sprache und Fremdheit. Berlin: Akad.-Verl (Studien und Materialien der Interdisziplinären Arbeitsgruppe Die Herausforderung durch das Fremde der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften).
- Neef, Martin (2003): Graphematische Beschränkungen und Fremdwortintegration im Deutschen. In: *Estudios Filológicos Alemanes* 2, S. 97–121.
- Neef, Martin (2010): Die Schreibung nicht-nativer Einheiten in einer Schriftsystemtheorie mit einem mehrschichtigen Wortschatzmodell. In: Carmen Scherer und Anke Holler (Hg.): Strategien der Integration und Isolation nicht-nativer Einheiten und Strukturen. Berlin: de Gruyter (Linguistische Arbeiten 532), S. 11–30.
- Nerius, Dieter (2002): Die orthographischen Konferenzen von 1876 und 1901. Hildesheim: Olms (Documenta orthographica : Abt. B 19. und 20. Jahrhundert 5).
- Nerius, Dieter; Baudusch, Renate (2007): Deutsche Orthographie. 4. Aufl. Hildesheim: Olms. Online verfügbar unter [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2824601&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2824601&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm).
- Nerius, Dieter; Scharnhorst, Jürgen (Hg.) (1980): Theoretische Probleme der deutschen Orthographie. Berlin: Akademie-Verlag.
- Neuweg, Georg Hans (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften 311).
- Noack, Christina (2006): Die Silbe als Zugriffseinheit beim Leseprozess: Ergebnisse eines linguistisch basierten Orthographieunterrichts mit leseschwachen Hauptschülern. In: Ursula Bredel und Hartmut Günther (Hg.): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten 509), S. 181–195.
- Nüssler, Otto (1987): Zum Problem einer Reform der Fremdwortorthographie aus der Perspektive der Fachsprachen. In: Hermann Zabel (Hg.): Fremdwortorthographie. Beiträge zu historischen und aktuellen Fragestellungen. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 79), S. 111–125.
- Ockel, Eberhard (1984): Wir spielen Zirkus. Aussprechen und Schreiben fremder Wörter. In: *Praxis Deutsch* 67, S. 30–34.
- Oppermann, Wilhelm (1927): Das Fremdgut der deutschen Sprache. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Ossner, Jakob (Hg.) (2004a): Tandem 1. Ein Deutschbuch für das 5. Schuljahr. 1. Aufl. Paderborn: Schöningh.

- Ossner, Jakob (Hg.) (2004b): Tandem 2. Ein Deutschbuch für das 6. Schuljahr. 1. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Peschel-Rentsch, Dietmar (Hg.) (1983): Germanistik in Erlangen. 100 Jahre nach der Gründung des Deutschen Seminars. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e.V (Erlanger Forschungen : Reihe A 31).
- Plickat, Hans-Heinrich; Wieczerkowski, Wilhelm (Hg.) (1979): Lernerfolg und Trainingsformen im Rechtschreibunterricht. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Original: The tacit dimension, New York 1966. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 543).
- Polenz, Peter von (1979): Fremdwort und Lehnwort sprachwissenschaftlich betrachtet. In: Peter Braun (Hg.): Fremdwort-Diskussion. München: Fink (Uni-Taschenbücher 797), S. 9–31.
- Probleme der Lexikologie und Lexikographie (1976). 1. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann (Sprache der Gegenwart 39).
- Puttich-Becke, Marion (1984): Fremdwörter mit ph und th. In: *Ehrenwirth Sonderschulmagazin* 12, S. 9–10.
- Quatember, Andreas (1996): Das Problem mit dem Begriff Repräsentativität. In: *Allgemeines statistisches Archiv* 80, S. 236–241.
- Quenstedt, Fritz (1993): Umgang mit Fremdwörtern in Nachrichtensendungen. In: *Sonderschulmagazin* 6, S. 17–18.
- Rechtmann, Heinrich Jakob (1953): Das Fremdwort und der deutsche Geist. Zur Kritik des völkischen Purismus. Nürnberg: Glock und Lutz.
- Regressionsanalyse (2012). Online verfügbar unter <http://home.arcor.de/sigmatraugott/Skripte/Lineare%20Regression.html>, zuletzt aktualisiert am 22.02.2012, zuletzt geprüft am 22.02.2012.
- Richter, Elise (1919): Fremdwortkunde. Leipzig: Teubner.
- Risel, Heinz (2006): Morphologiedidaktische Sondierungen – erste Bestandsaufnahmen und Perspektiven für eine qualitative Wende. In: Ursula Bredel und Hartmut Günther (Hg.): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten 509), S. 45–70.
- Röber, Christa (2006): Die Systematik der Orthographie als Basis von Analysen von Kinderschriften. Eine empirische Untersuchung zur Schreibung der i-Laute. In: Ursula Bredel und Hartmut Günther (Hg.): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten 509), S. 71–102.
- Röber, Christa (2009): Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der silbenanalytischen Methode ; ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Rosch, Eleanor (2009): Categorization. In: Dominiek Sandra, Jan-Ola Östman und Jef Verschueren (Hg.): Cognition and pragmatics. Amsterdam: Benjamins (Handbook of pragmatics highlights 3), S. 41–52.
- Rudolph, Günther (2004): Vom Wert der Arbeit an Fremdwörtern im Muttersprachenunterricht. Didaktisch-methodische Vorschläge. 8.-10. Jahrgangsstufe. In: *Deutschunterricht* 3, S. 23–28.
- Sandra, Dominiek; Östman, Jan-Ola; Verschueren, Jef (Hg.) (2009): Cognition and pragmatics. Amsterdam: Benjamins (Handbook of pragmatics highlights 3).

- Saussure, Ferdinand de (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. 2. Aufl. mit neuem Reg. und einem Nachw. von Peter v. Polenz. 2. Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Sayatz, Ulrike (2012): Sprachreise – Wenn Wörter wandern. Mit Fremdwörtern das Deutsche verstehen. In: *Praxis Deutsch* 235, S. 14–21.
- Schaeder, Burkhard (1987): Zur Regulierung der Fremdwortorthographie aus Sicht der Internationalismen-Forschung. In: Hermann Zabel (Hg.): Fremdwortorthographie. Beiträge zu historischen und aktuellen Fragestellungen. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 79), S. 126–143.
- Schäffter, Ortfried (Hg.) (1991): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdt. Verl.
- Schäffter, Ortfried (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Ortfried Schäffter (Hg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdt. Verl, S. 11–42.
- Schank, Gerd (1979): Vorschlag zur Erarbeitung einer operationalen Fremdwortdefinition. In: Peter Braun (Hg.): Fremdwort-Diskussion. München: Fink (Uni-Taschenbücher 797), S. 32–58.
- Schanz, Günther (2006): Implizites Wissen. Phänomen und Erfolgsfaktor ; neurobiologische und soziokulturelle Grundlagen ; Möglichkeiten problembewussten Gestaltens. 1. Aufl. München: Hampp.
- Scherer, Carmen; Holler, Anke (Hg.) (2010): Strategien der Integration und Isolation nicht-nativer Einheiten und Strukturen. Berlin: de Gruyter (Linguistische Arbeiten 532).
- Scherr, Albert (1999): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. In: Doron Kiesel und Ursula Boos-Nünning (Hg.): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel (Arnoldshainer interkulturelle Diskurse 2), S. 49–65.
- Schmitt, Peter A. (1985): Anglizismen in den Fachsprachen. Eine pragmatische Studie am Beispiel der Kerntechnik. Univ, Heidelberg, Mainz.
- Schmitz, Heinz-Günter (2004): „Deutschland als Ausland“. In: *Deutschunterricht* 3, S. 7–14.
- Schorer, Andrea (2006): Fremde Worte – Fremdwörter. In: *Sache – Wort – Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule* 34 (75), S. 35–40.
- Schubert, Daniel; Watzlawick, Sonja (2004): Sprachwandelwirkung jugendsprachlicher Anglizismen. 11.-13. Jahrgangsstufe. In: *Deutschunterricht* 3, S. 29–33.
- Schulministerium NRW (2004): Kernlehrplan für die Gesamtschule - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter [http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gesamtschule/gs\\_deutsch.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gesamtschule/gs_deutsch.pdf), zuletzt aktualisiert am 17.11.2004, zuletzt geprüft am 14.12.2011.
- Schütze, Jochen K. (2000): Vom Fremden. Dt. Erstausg. Wien: Passagen-Verl (Passagen Forum).
- Seiffert, Anja (2005): Probleme synchroner Fremdwortbildungsforschung. In: Peter O. Müller (Hg.): Fremdwortbildung. Theorie und Praxis in Geschichte und Gegenwart. Frankfurt am Main: Lang (Dokumentation germanistischer Forschung 6), S. 219–240.
- Seiffert, Anja (2009): Inform-ieren, Informat-ion, Info-thek. Probleme der morphologischen Analyse fremder Wortbildungen im Deutschen. In: Peter O. Müller (Hg.): Studien zur Fremdwortbildung. Hildesheim: Olms (Germanistische Linguistik 197/198), S. 19–40.



- Spinner, Kaspar H. (1996): Wie sich fremde Wörter in der deutschen Sprache zurechtfinden. In: *Praxis Deutsch* 139, S. 44–46.
- Spitzmüller, Jürgen (2007): Sprache und Identität. Warum die Anglizismen die Gemüter erhitzen. In: *Muttersprache* 117 (3), S. 185–198.
- Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zu einer Reform der deutschen Orthographie (1981). Berlin: Akad. der Wiss. der DDR (Linguistische Studien Reihe A).
- Stehl, Thomas; Lüdtke, Helmut (Hg.) (2008): Kenntnis und Wandel der Sprachen. Beiträge zur Potsdamer Ehrenpromotion für Helmut Lüdtke. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik 507).
- Stickel, Gerhard (Hg.) (1999): Sprache - Sprachwissenschaft - Öffentlichkeit. Berlin: de Gruyter (Jahrbuch ... / Institut für Deutsche Sprache 1998).
- Stickel, Gerhard (1999): Zur Sprachbefindlichkeit der Deutschen: Erste Ergebnisse einer Repräsentativumfrage. In: Gerhard Stickel (Hg.): Sprache - Sprachwissenschaft - Öffentlichkeit. Berlin: de Gruyter (Jahrbuch ... / Institut für Deutsche Sprache 1998), S. 16–44.
- Stickel, Gerhard (Hg.) (2001): Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz. Aktueller lexikalischer Wandel. Berlin: de Gruyter (Jahrbuch ... / Institut für Deutsche Sprache 2000).
- Stickel, Gerhard (Hg.) (2002): Entwicklungstendenzen der deutschen Gegenwartssprache [u.a.]. Berlin u. a.: de Gruyter (Jahrbuch für internationale Germanistik : Reihe A Kongressberichte 54).
- Süddeutsche.de GmbH; Munich; Germany: Jugendwort 2010: Niveaulimbo - Das Jugendwort des Jahres 2010 - Jugendwort 2010 - Kultur - sueddeutsche.de. Online verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/kultur/jugendwort-alles-hot-atze-1.981538-2>, zuletzt geprüft am 16.11.2012.
- Süddeutsche.de GmbH; Munich; Germany; neopoly GmbH: Verwechselte Wörter - Karriere - Süddeutsche.de. Online verfügbar unter <http://quiz.sueddeutsche.de/quiz/2081641601-verwechselte-w%C3%B6rter>, zuletzt geprüft am 16.11.2012.
- Tesch, Albert (1915): Fremdwort und Verdeutschung. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Tesch, Gerd (1992): Deutsch im Sprachkontakt. Ein Thema des Sprachunterrichts. In: *Der Deutschunterricht* 44 (6), S. 84–98.
- Trabant, Jürgen (1997): Fremdheit der Sprache. In: Dirk Naguschewski und Jürgen Trabant (Hg.): Was heißt hier "fremd"? Studien zu Sprache und Fremdheit. Berlin: Akad.-Verl (Studien und Materialien der Interdisziplinären Arbeitsgruppe Die Herausforderung durch das Fremde der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften), S. 93–114.
- Ulrich, Winfried (2003): Unsere Sprache zwischen gestern und morgen. In: *Deutschunterricht* 2, S. 4–11.
- Ulrich, Winfried (2004): CD-ROM, DVD, SMS: Vernetzung von Entlehnungen im mentalen Lexikon. Überlegungen zur „Fremdwort“-Didaktik, verdeutlicht am Beispiel der Kurzwörter und Initialwörter. In: *Deutschunterricht* 3 (34–39).
- Urbanek, Rüdiger (Hg.) (2002): Papiertiger. Sprachlesebuch 4. Frankfurt am Main: Diesterweg (Papiertiger / hrsg. von Rüdiger Urbanek <4Schuel> Schülerbuch).
- Vennemann, Theo (1991): Skizze der deutschen Wortprosodie. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 10, S. 86–111.
- Volland, Brigitte (1986): Französische Entlehnungen im Deutschen. Transferenz u. Integration auf phonologischer, graphematischer, morphologischer u. lexikalisch-semantischer Ebene. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten 163).

- Volmert, Johannes (1999): Das Eigene im Fremden. Neue didaktische und pädagogische Einstellungen im Umgang mit sprachlichen Austauschprozessen. In: *Der Deutschunterricht* 3, S. 3–16.
- Wegener, Heide (2010): Fremde Wörter – fremde Strukturen. durch Fremdwörter bedingte strukturelle Veränderungen im Deutschen. In: Carmen Scherer und Anke Holler (Hg.): *Strategien der Integration und Isolation nicht-nativer Einheiten und Strukturen*. Berlin: de Gruyter (Linguistische Arbeiten 532), S. 87–104.
- Weimer, Ursula (1993): Superlearning im Rechtschreibunterricht. Bedeutung und Rechtschrift von Fremdwörtern. In: *unterrichten/erziehen* 3, S. 32–35.
- Weingarten, Rüdiger (2006): Downgeloaded oder gedownloaded? In: *Praxis Deutsch* 198, S. 54–59.
- Weinhold, Swantje (Hg.) (2006): *Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte - Diagnostik - Entwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch 23).
- Weisgerber, Bernhard (1974): *Theorie der Sprachdidaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer (Uni-Taschenbücher 329).
- Wespel, Manfred (2007): „Woher kommst du?“ – Fremdwörter im Wortschatz von Grundschulern. In: *Grundschule Deutsch* 16 (30-33).
- Wieczerkowski, Wilhelm; Hartmann, Reinhard; Langer, Inghard (1979): Rechtschreibtraining von Fremdwörtern in einem Wortlistenversuch. In: Hans-Heinrich Plickat und Wilhelm Wieczerkowski (Hg.): *Lernerfolg und Trainingsformen im Rechtschreibunterricht*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, S. 115–128.
- Wienhold, Götz (1979): Sprachlicher Kontakt und Integration. In: Peter Braun (Hg.): *Fremdwort-Diskussion*. München: Fink (Uni-Taschenbücher 797), S. 104–113.
- Zabel, Hermann (1986): Zur Schreibung von Fremdwörtern im Deutschen. Probleme der Regelformulierung. In: Gerhard Augst (Hg.): *New trends in graphemics and orthography*. Berlin: de Gruyter, S. 179–196.
- Zabel, Hermann (Hg.) (1987): *Fremdwortorthographie. Beiträge zu historischen und aktuellen Fragestellungen*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 79).
- Zabel, Hermann (1987): Zur Frage der Schreibung von Fremdwörtern im Deutschen. In: Hermann Zabel (Hg.): *Fremdwortorthographie. Beiträge zu historischen und aktuellen Fragestellungen*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 79), S. 3–75.
- Zahn, Barbara (1997): Von Parikmachern und Friseuren. Multikulturelles im Deutschunterricht. In: *Eine Welt in der Schule* 2, S. 15–21.
- Zifonun, Gisela (2002): Überfremdung des Deutschen: Panikmache oder echte Gefahr? In: *Sprachreport Extra-Ausgabe* 3 (2-9).
- Zöfel, Peter (2001): *Statistik verstehen. Ein Begleitbuch zur computergestützten Anwendung*. München: Addison-Wesley (Scientific computing).
- Zürn, Alexandra (2001): *Anglizismen im Deutschen*. Dissertation. Universität Karlsruhe.

## Abbildungs-und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Trochäische Silbenstruktur im Deutschen.....	79
Abbildung 2: Fremdwortwissen.....	148
Abbildung 3: Hypothese.....	157
Abbildung 4: Die Entwicklung der Fremdwortschreibkompetenz.....	158
Abbildung 5: Histogramm ESK und FSK.....	172
Abbildung 6: Histogramm FSK .....	197
Abbildung 7: Histogramm ESK .....	198
Abbildung 8: Histogramm synchrones FW.....	199
Abbildung 9: Regressionsgerade FSK*ESK .....	205
Abbildung 10: Regressionsgerade FSK*ESK in Klasse 6 .....	208
Abbildung 11: Verteilung des expliziten Fremdwortwissens.....	217
Abbildung 12: Didaktische Modellierung zum Erwerb der Fremdwortschreibung .....	259
Tabelle 1: Gesamtsystem der Konsonanten des Deutschen	16
Tabelle 2: Gesamtsystem der Vokale des Deutschen	16
Tabelle 3: Die Pluralbildung von Erb- und Fremdwörtern	26
Tabelle 4: Fremdwortbegriffe nach Heller	39
Tabelle 5: Vergleich verschiedener orthographischer Phänomene der Erb- und Fremdwortschreibung	100
Tabelle 6: Vergleich verschiedener Ansätze zur Fremdwortdidaktik	135
Tabelle 7: Vergleich verschiedener orthographischer Phänomene der Erb- und Fremdwortschreibung	154
Tabelle 8: Die h- und die i-Schreibung bei Erb- und Fremdwörtern im Vergleich	160
Tabelle 9: Stichprobengrößen für verschiedene Berechnungsarten und deren Effektgrößen	162
Tabelle 10: Klassenaufteilung	171
	274

Tabelle 11: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest) Testbogen und HSP	173
Tabelle 12: Korrelationsrechnung zwischen Testbogen und HSP (Worttreffer)	174
Tabelle 13: Korrelationsrechnung zwischen Testbogen und HSP (Graphemtreffer)	176
Tabelle 14: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort <i>Syntopie</i>	180
Tabelle 15: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort <i>danzieren</i>	181
Tabelle 16: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort <i>Thezym</i>	182
Tabelle 17: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort <i>Rheogese</i>	183
Tabelle 18: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort <i>Bansine</i>	185
Tabelle 19: Fehlerverteilung bei der i-Schreibung	188
Tabelle 20: Fehlerverteilung bei der h-Schreibung	188
Tabelle 21: Fehlerverteilung bei der th-Schreibung	189
Tabelle 22: Fehlerverteilung bei der rh-Schreibung	189
Tabelle 23: Vergleich der Mittelwerte von ESK und FSK	189
Tabelle 24: Reliabilitätsprüfungen der Indizes FSK, ESK, syn. FW	195
Tabelle 25: Test auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest) FSK, ESK, syn. FW	196
Tabelle 26: Korrelationsrechnung Fremdwortschreibkompetenz*Erbwortschreibkompetenz *synchrones Fremdwortwissen	200
Tabelle 27: Korrelationsrechnung Fremdwortschreibkompetenz*Bilingualismus	201
Tabelle 28: Korrelationsrechnung Fremdwortschreibkompetenz*Fremdsprachen in der Schule	202
Tabelle 29: Einschluss der Fälle bei der Regressionsberechnung	203
Tabelle 30: Regressionsberechnung der abhängigen Variablen Fremdwortschreibkompetenz	203
Tabelle 31: Statistiken ESK	206
Tabelle 32: Regressionsberechnung der a. V. FSK der 6. Klasse	207
Tabelle 33: Regressionsberechnung der a. V. FSK der 8. Klasse	209
Tabelle 34: Regressionsberechnung der a. V. FSK der 10. Klasse	210
Tabelle 35: Verteilung der Fremdsprachen in der Schule	211
	275

Tabelle 36: Verteilung des expliziten Fremdwortwissens	213
Tabelle 37: Verteilung des expliziten Fremdwortwissens nach Klassenstufen	219
Tabelle 38: Fehlerverteilung des ieren-Suffixes	221
Tabelle 39: Fehlerverteilung der rh-Schreibung	221
Tabelle 40: Konsistenzprüfungen der Fremdwortphänomene	223
Tabelle 41: Fehler Fremdwörtern mit ieren-Suffix	225
Tabelle 42: Fehler Fremdwörtern mit ie-Suffix	225
Tabelle 43: Fehler bei Fremdwörtern mit <i> im Wortstamm	226
Tabelle 44: Fehler bei Fremdwörtern mit der th-Schreibung	226
Tabelle 45: Fehler bei Fremdwörtern mit der rh-Schreibung	226
Tabelle 46: Test auf Normalverteilung der Rechtschreibphänomene (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest)	228
Tabelle 47: Wilcoxon-Test zum Vergleich der verschiedenen orthographischen Phänomene	230
Tabelle 48: Vergleich der Mittelwerte der Rechtschreibphänomene	231
Tabelle 49: Konsistenzprüfung der i- und h-Schreibung	232
Tabelle 50: Reliabilitätsprüfung des ieren- und ie-Suffixes	233
Tabelle 51: Korrelation FSK_h*FSK_ie_ieren	234
Tabelle 52: Fehlerverteilung der i-Schreibung im Wortstamm nach Klassen	236
Tabelle 53: Fehlerverteilung der Wörter mit <i> im Wortstamm nach Rechtschreibleistung	237
Tabelle B 1: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort konditorieren .....	281
Tabelle B 2: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort plexieren .....	282
Tabelle B 3: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort Kantorie.....	282
Tabelle B 4: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort Importie .....	283
Tabelle B 5: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort Howinen.....	284
Tabelle B 6: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort Quantise.....	284
Tabelle B 7: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort Präthos .....	285
	276

Tabelle B 8: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort Exthologin .....	286
Tabelle B 9: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort Rhinolor.....	287
Tabelle B 10: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort Rhombolase .....	288
Tabelle C 1: Verteilung der Richtigschreibungen der Erbwörter .....	289
Tabelle C 2: Verteilung der Richtigschreibungen der Fremdwörter .....	290
Tabelle D 1: Kreuztabelle ESK*HSP .....	291
Tabelle D 2: Kreuztabelle FSK*HSP .....	292
Tabelle D 3: Kreuztabelle HSP*ieren-Suffix .....	292
Tabelle D 4: Kreuztabelle HSP*ie-Suffix.....	292
Tabelle D 5: Kreuztabelle HSP*<i> im Wortstamm.....	293
Tabelle E 1: Korrelationen der Wörter mit ieren-Suffix.....	293
Tabelle E 2: Korrelationen der Wörter mit ie-Suffix .....	294
Tabelle E 3: Korrelationen der Wörter mit <i> im Wortstamm .....	294
Tabelle E 4: Korrelationen der Wörter mit th-Schreibung.....	295
Tabelle E 5: Korrelationen der Wörter mit rh-Schreibung.....	295
Tabelle F 1: t-Test mit Mittelwert FSK .....	297
Tabelle F 2: t-Test mit Mittelwert ieren-Suffix.....	297
Tabelle F 3: t-Test mit Mittelwert <i> im Wortstamm.....	298
Tabelle G 1: Test der ie/ieren-Schreibung im Suffix und der h-Schreibung auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest) .....	299
Tabelle G 2: Regressionsrechnung der abhängigen Variable Fremdwortschreibkompetenz der h-Schreibung.....	300

Tabelle H 1: Fehlerverteilung des ie-Suffixes.....	301
Tabelle H 2: Fehlerverteilung der th-Schreibung.....	302

## **Abkürzungsverzeichnis**

FSK	Fremdwortschreibkompetenz
ESK	Erbwortschreibkompetenz
FW	Fremdwortwissen
syn.	synchron
GPK	Graphem-Phonem-Korrespondenz
a. V.	abhängige Variable

## Anhang

### Anhang (A)

#### Testbogen

Name: \_\_\_\_\_

Klasse: \_\_\_\_\_ Alter: \_\_\_\_\_

Welche Sprache(n) sprichst du zu

Hause?: \_\_\_\_\_

Welche Sprache(n) lernst du in der

Schule?: \_\_\_\_\_

Probewörter: Quope; Mefer \_\_\_\_\_

#### 1. Dir werden 18 Wörter diktiert, die du jeweils in das freie Feld im Satz eintragen kannst.

Der (Briegel) verschläft den ganzen Tag. \_\_\_\_\_

Während der (Siefe) muss die Ernte früher ins Haus. \_\_\_\_\_

Lass uns den ganzen Abend (konditorieren). \_\_\_\_\_

Durch die (Schiemen) kann ich besser lesen. \_\_\_\_\_

Hans studiert (Kantorie). \_\_\_\_\_

Wir haben die schönsten (Howinen) im Garten. \_\_\_\_\_

In der (Quantise) kann man schön sitzen. \_\_\_\_\_

Ihr (wielt) ganz schön frech. \_\_\_\_\_

Helga (gliemt) ein gutes Buch. \_\_\_\_\_

Das Gebiet der (Syntopie) ist noch unerforscht. \_\_\_\_\_

Ich habe Lust, (danzieren) zu gehen. \_\_\_\_\_

Verpack die (Kliege) gut. \_\_\_\_\_



Mittels (Importie) ist der Deutschunterricht gut schaffbar. \_\_\_\_\_

Die (Niedel) war taub geworden. \_\_\_\_\_

Ich liebe (Bansine) zum Essen. \_\_\_\_\_

Mit (Striebe) kann man besser abtrocknen. \_\_\_\_\_

Das Fenster muss man doch nicht unnötig (plexieren). \_\_\_\_\_

Der (Tieg) geht durch Schütteln kaputt. \_\_\_\_\_

**2. Nun werden dir 12 Wörter diktirt. In jedem der diktierten Wörter muss ein *h* vorkommen. Du entscheidest, an welche Stelle du es setzt.**

Wirf mir mal die (Göhne) zu. \_\_\_\_\_

Ich möchte noch etwas (plühen) vor dem Essen. \_\_\_\_\_

Der Vorgang der (Rheogese) ist sehr vielfältig. \_\_\_\_\_

(Thezym) ist das beste Gegengift. \_\_\_\_\_

Das Auto fährt ganz schön (fuhl). \_\_\_\_\_

Wir (mühren) schon den ganzen Tag. \_\_\_\_\_

Dieser (Präthos) steht in jedem Geschichtsbuch. \_\_\_\_\_

Ich (frehe) hier noch ein wenig im Supermarkt. \_\_\_\_\_

Sie ist eine echte (Exthologin). \_\_\_\_\_

Anna ist (sträher) als Peter. \_\_\_\_\_

Schon wieder ist der (Rhinolor) leer. \_\_\_\_\_

(Rhombolase) im Waschbecken kann krank machen. \_\_\_\_\_

**3. Welches dieser Wörter aus Aufgaben 1 und 2 hört sich wie ein Fremdwort an oder sieht wie ein Fremdwort aus? Schreibe nun hinter alle Sätze aus Aufgabe 1 und Aufgabe 2 ein *F* für Fremdwort, ein *D* für deutsches Wort oder ein Fragezeichen (?), wenn du absolut nicht weißt, ob es sich um ein Fremdwort oder deutsches Wort handelt.**

#### 4. Definition

### Anhang (B) Häufigkeitsauszählungen der Schreibungen einzelner Pseudofremdwörter

**Tabelle B 1: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort konditorieren**

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
6	Gültig	lautnah	31	29,8	29,8	29,8
		fremdwortsensitiv/nativ	72	69,2	69,2	99,0
		falsch	1	1,0	1,0	100,0
		Gesamt	104	100,0	100,0	
8	Gültig	lautnah	16	14,0	14,0	14,0
		fremdwortsensitiv/nativ	97	85,1	85,1	99,1
		falsch	1	,9	,9	100,0
		Gesamt	114	100,0	100,0	
10	Gültig	lautnah	4	5,7	5,7	5,7
		fremdwortsensitiv/nativ	64	91,4	91,4	97,1
		falsch	2	2,9	2,9	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	

**Tabelle B 2: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort plexieren**

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
6	Gültig	lautnah	18	17,3	17,3	17,3
		fremdwortsensitiv/nativ	84	80,8	80,8	98,1
		falsch	1	1,0	1,0	99,0
		nativ	1	1,0	1,0	100,0
		Gesamt	104	100,0	100,0	
8	Gültig	lautnah	12	10,5	10,5	10,5
		fremdwortsensitiv/nativ	101	88,6	88,6	99,1
		nativ	1	,9	,9	100,0
		Gesamt	114	100,0	100,0	
10	Gültig	lautnah	3	4,3	4,3	4,3
		fremdwortsensitiv/nativ	67	95,7	95,7	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	

**Tabelle B 3: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort Kantorie**

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
6	Gültig	lautnah	19	18,3	18,3	18,3
		fremdwortsensitiv/nativ	73	70,2	70,2	88,5
		falsch	12	11,5	11,5	100,0
		Gesamt	104	100,0	100,0	
8	Gültig	lautnah	14	12,3	12,3	12,3
		fremdwortsensitiv/nativ	97	85,1	85,1	97,4
		falsch	3	2,6	2,6	100,0
		Gesamt	114	100,0	100,0	
10	Gültig	lautnah	8	11,4	11,4	11,4
		fremdwortsensitiv/nativ	56	80,0	80,0	91,4
		falsch	6	8,6	8,6	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	

**Tabelle B 4: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort Importie**

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
6	Gültig	lautnah	14	13,5	13,6	13,6
		fremdwortsensitiv mit ie- Suffix	86	82,7	83,5	97,1
		falsch	3	2,9	2,9	100,0
		Gesamt	103	99,0	100,0	
	Fehlend	-77	1	1,0		
	Gesamt		104	100,0		
8	Gültig	lautnah	7	6,1	6,2	6,2
		fremdwortsensitiv mit ie- Suffix	103	90,4	91,2	97,3
		falsch	2	1,8	1,8	99,1
		fremdwortsensitiv mit y- Suffix	1	,9	,9	100,0
		Gesamt	113	99,1	100,0	
	Fehlend	-77	1	,9		
	Gesamt		114	100,0		
10	Gültig	lautnah	4	5,7	5,7	5,7
		fremdwortsensitiv mit ie- Suffix	65	92,9	92,9	98,6
		falsch	1	1,4	1,4	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	

**Tabelle B 5: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort Howinen**

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
6	Gültig	falsch	4	3,8	3,9	3,9
		fremdwortsensitiv/lautnah	33	31,7	32,0	35,9
		nativ	66	63,5	64,1	100,0
		Gesamt	103	99,0	100,0	
	Fehlend	-77	1	1,0		
	Gesamt		104	100,0		
8	Gültig	falsch	3	2,6	2,6	2,6
		fremdwortsensitiv/lautnah	37	32,5	32,5	35,1
		nativ	74	64,9	64,9	100,0
		Gesamt	114	100,0	100,0	
10	Gültig	falsch	1	1,4	1,4	1,4
		fremdwortsensitiv/lautnah	13	18,6	18,6	20,0
		nativ	56	80,0	80,0	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	

**Tabelle B 6: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort Quantise**

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
6	Gültig	falsch	1	1,0	1,0	1,0
		fremdwortsensitiv/lautnah	37	35,6	35,6	36,5
		nativ	65	62,5	62,5	99,0
		fremdwortsensitiv, aber mit y	1	1,0	1,0	100,0
		Gesamt	104	100,0	100,0	
8	Gültig	falsch	1	,9	,9	,9
		fremdwortsensitiv/lautnah	55	48,2	48,7	49,6
		nativ	57	50,0	50,4	100,0
		Gesamt	113	99,1	100,0	
	Fehlend	-77	1	,9		
	Gesamt		114	100,0		
10	Gültig	fremdwortsensitiv/lautnah	23	32,9	32,9	32,9
		nativ	47	67,1	67,1	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	

**Tabelle B 7: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort Präthos**

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
6	Gültig	nativ	80	76,9	76,9	76,9
		fremdwortsensitiv th	17	16,3	16,3	93,3
		anderes postkonsonanti- sches h	6	5,8	5,8	99,0
		lautnah - ohne h	1	1,0	1,0	100,0
		Gesamt	104	100,0	100,0	
8	Gültig	nativ	72	63,2	63,7	63,7
		fremdwortsensitiv th	37	32,5	32,7	96,5
		anderes postkonsonanti- sches h	4	3,5	3,5	100,0
		Gesamt	113	99,1	100,0	
	Fehlend	-77	1	,9		
	Gesamt		114	100,0		
10	Gültig	nativ	39	55,7	55,7	55,7
		fremdwortsensitiv th	28	40,0	40,0	95,7
		anderes postkonsonanti- sches h	3	4,3	4,3	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	

**Tabelle B 8: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort Exthologin**

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
6	Gültig	nativ - Dehnungs-h vor Obstruent	18	17,3	17,5	17,5
		fremdwortsensitiv th	21	20,2	20,4	37,9
		nativ - Dehnungs-h vor Sonorant	58	55,8	56,3	94,2
		fremdwortsensitiv gh	1	1,0	1,0	95,1
		anderes postkonsonan- tisches h	2	1,9	1,9	97,1
		falsch	1	1,0	1,0	98,1
		lautnah - ohne h	2	1,9	1,9	100,0
		Gesamt	103	99,0	100,0	
	Fehlend	-77	1	1,0		
	Gesamt		104	100,0		
8	Gültig	nativ - Dehnungs-h vor Obstruent	19	16,7	16,8	16,8
		fremdwortsensitiv th	43	37,7	38,1	54,9
		nativ - Dehnungs-h vor Sonorant	36	31,6	31,9	86,7
		fremdwortsensitiv gh	10	8,8	8,8	95,6
		anderes postkonsonan- tisches h	2	1,8	1,8	97,3
		falsch	2	1,8	1,8	99,1
		lautnah - ohne h	1	,9	,9	100,0
		Gesamt	113	99,1	100,0	
	Fehlend	-77	1	,9		
	Gesamt		114	100,0		
10	Gültig	nativ - Dehnungs-h vor Obstruent	7	10,0	10,0	10,0
		fremdwortsensitiv th	39	55,7	55,7	65,7
		nativ - Dehnungs-h vor Sonorant	24	34,3	34,3	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	
	Fehlend	-				

**Tabelle B 9: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort Rhinolor**

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
6	Gültig	fremdwortsensitiv rh	5	4,8	4,8	4,8
		nativ - Dehnungs-h vor Sonorant	92	88,5	88,5	93,3
		anderes postkonsonantisches h	1	1,0	1,0	94,2
		falsch	4	3,8	3,8	98,1
		launah - ohne h	2	1,9	1,9	100,0
		Gesamt	104	100,0	100,0	
8	Gültig	fremdwortsensitiv rh	17	14,9	15,2	15,2
		nativ - Dehnungs-h vor Sonorant	92	80,7	82,1	97,3
		anderes postkonsonantisches h	1	,9	,9	98,2
		falsch	1	,9	,9	99,1
		launah - ohne h	1	,9	,9	100,0
		Gesamt	112	98,2	100,0	
	Fehlend	-77	2	1,8		
	Gesamt		114	100,0		
10	Gültig	fremdwortsensitiv rh	12	17,1	17,1	17,1
		nativ - Dehnungs-h vor Sonorant	57	81,4	81,4	98,6
		falsch	1	1,4	1,4	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	



**Tabelle B 10: Verschriftungsstrategien beim Pseudowort Rhombolase**

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
6	Gültig	nativ - Dehnungs-h vor Obstruent	29	27,9	27,9	27,9
		fremdwortsensitiv rh	8	7,7	7,7	35,6
		nativ - Dehnungs-h vor Sonorant	61	58,7	58,7	94,2
		anderes postkonsonan- tisches h	1	1,0	1,0	95,2
		falsch	2	1,9	1,9	97,1
		lautnah – ohne h	3	2,9	2,9	100,0
		Gesamt	104	100,0	100,0	
8	Gültig	nativ - Dehnungs-h vor Obstruent	44	38,6	38,9	38,9
		fremdwortsensitiv rh	13	11,4	11,5	50,4
		nativ - Dehnungs-h vor Sonorant	48	42,1	42,5	92,9
		anderes postkonsonan- tisches h	8	7,0	7,1	100,0
		Gesamt	113	99,1	100,0	
	Fehlend	-77	1	,9		
	Gesamt		114	100,0		
10	Gültig	nativ - Dehnungs-h vor Obstruent	19	27,1	27,1	27,1
		fremdwortsensitiv rh	13	18,6	18,6	45,7
		nativ - Dehnungs-h vor Sonorant	37	52,9	52,9	98,6
		anderes postkonsonan- tisches h	1	1,4	1,4	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	

## Anhang (C)

### Klassenspezifische Verteilung der Richtigschreibungen der Erbwort- und Fremdwortschreibkompetenz

Tabelle C 1: Verteilung der Richtigschreibungen der Erbwörter

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
6	Richtig-	13,33	1	1,0	1,0	1,0
	schrei-	40,00	2	1,9	1,9	2,9
	bungen	46,67	2	1,9	1,9	4,8
	Erbwörter	60,00	7	6,7	6,7	11,5
	in Prozent	66,67	8	7,7	7,7	19,2
		73,33	11	10,6	10,6	29,8
		80,00	12	11,5	11,5	41,3
		86,67	18	17,3	17,3	58,7
		93,33	23	22,1	22,1	80,8
		100,00	20	19,2	19,2	100,0
	Gesamt		104	100,0	100,0	
8	Richtig-	33,33	1	,9	,9	,9
	schrei-	53,33	1	,9	,9	1,8
	bungen	60,00	2	1,8	1,8	3,5
	Erbwörter	73,33	6	5,3	5,3	8,8
	in Prozent	80,00	9	7,9	8,0	16,8
		86,67	19	16,7	16,8	33,6
		93,33	27	23,7	23,9	57,5
		100,00	48	42,1	42,5	100,0
	Gesamt		113	99,1	100,0	
	Fehlend System		1	,9		
	Gesamt		114	100,0		
10	Richtig-	60,00	1	1,4	1,4	1,4
	schrei-	66,67	1	1,4	1,4	2,9
	bungen	73,33	3	4,3	4,3	7,1
	Erbwörter	80,00	4	5,7	5,7	12,9
	in Prozent	86,67	10	14,3	14,3	27,1
		93,33	18	25,7	25,7	52,9
		100,00	33	47,1	47,1	100,0
	Gesamt		70	100,0	100,0	

**Tabelle C 2: Verteilung der Richtigschreibungen der Fremdwörter**

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
6	Richtig-	13,33	1	1,0	1,0	1,0
	schrei-	20,00	2	1,9	1,9	2,9
	bungen	26,67	13	12,5	12,5	15,4
	Fremd-	33,33	18	17,3	17,3	32,7
	wörter in	40,00	33	31,7	31,7	64,4
	Prozent	46,67	14	13,5	13,5	77,9
		53,33	11	10,6	10,6	88,5
		60,00	7	6,7	6,7	95,2
		66,67	2	1,9	1,9	97,1
		73,33	2	1,9	1,9	99,0
		86,67	1	1,0	1,0	100,0
	Gesamt		104	100,0	100,0	
8	Richtig-	26,67	5	4,4	4,4	4,4
	schrei-	33,33	5	4,4	4,4	8,8
	bungen	40,00	20	17,5	17,7	26,5
	Fremd-	46,67	15	13,2	13,3	39,8
	wörter in	53,33	29	25,4	25,7	65,5
	Prozent	60,00	16	14,0	14,2	79,6
		66,67	14	12,3	12,4	92,0
		73,33	4	3,5	3,5	95,6
		80,00	3	2,6	2,7	98,2
		86,67	1	,9	,9	99,1
		93,33	1	,9	,9	100,0
	Gesamt		113	99,1	100,0	
	Fehlend	System	1	,9		
	Gesamt		114	100,0		
10	Richtig-	20,00	1	1,4	1,4	1,4
	schrei-	26,67	2	2,9	2,9	4,3
	bungen	33,33	2	2,9	2,9	7,1
	Fremd-	40,00	7	10,0	10,0	17,1
	wörter in	46,67	15	21,4	21,4	38,6
	Prozent	53,33	18	25,7	25,7	64,3
		60,00	10	14,3	14,3	78,6
		66,67	5	7,1	7,1	85,7
		73,33	4	5,7	5,7	91,4
		80,00	2	2,9	2,9	94,3

86,67	3	4,3	4,3	98,6
93,33	1	1,4	1,4	100,0
Gesamt	70	100,0	100,0	

## Anhang (D)

### Schreibkompetenz des oberen Viertels der HSP

Tabelle D 1: Kreuztabelle ESK\*HSP

		HSP_Viertel			Gesamt
		unteres Viertel	Mittelfeld	oberes Viertel	
ESK in Prozent	13,33	1	0	0	1
	33,33	1	0	0	1
	40,00	2	0	0	2
	46,67	2	0	0	2
	53,33	1	0	0	1
	60,00	7	3	0	10
	66,67	2	7	0	9
	73,33	4	12	4	20
	80,00	10	9	6	25
	86,67	14	24	9	47
	93,33	16	30	22	68
	100,00	13	50	38	101
Gesamt		73	135	79	287

**Tabelle D 2: Kreuztabelle FSK\*HSP**

		HSP_Viertel			Gesamt
		unteres Viertel	Mittelfeld	oberes Viertel	
FSK in Prozent	13,33	0	1	0	1
	20,00	3	0	0	3
	26,67	11	8	1	20
	33,33	13	9	3	25
	40,00	20	27	13	60
	46,67	11	22	11	44
	53,33	8	37	13	58
	60,00	2	17	14	33
	66,67	3	7	11	21
	73,33	2	4	4	10
	80,00	0	2	3	5
	86,67	0	1	4	5
	93,33	0	0	2	2
	Gesamt	73	135	79	287

**Tabelle D 3: Kreuztabelle HSP\*ieren-Suffix**

Anzahl		HSP_Viertel			Gesamt
		unteres Viertel	Mittelfeld	oberes Viertel	
ieren-Suffix	3 Fehler	10	3	0	13
	2 Fehler	13	6	0	19
	1 Fehler	15	25	7	47
	alles richtig	35	102	72	209
Gesamt		73	136	79	288

**Tabelle D 4: Kreuztabelle HSP\*ie-Suffix**

Anzahl		HSP_Viertel			Gesamt
		unteres Viertel	Mittelfeld	oberes Viertel	
ie-Suffix	3 Fehler	6	2	0	8
	2 Fehler	8	11	2	21
	1 Fehler	21	37	16	74
	alles richtig	38	86	61	185
Gesamt		73	136	79	288

**Tabelle D 5: Kreuztabelle HSP\**<i>* im Wortstamm**

Anzahl		HSP_Viertel			Gesamt
		unteres Viertel	Mittelfeld	oberes Viertel	
<i> im Wortstamm	3 Fehler	24	62	33	119
	2 Fehler	23	32	19	74
	1 Fehler	15	30	16	61
	alles richtig	11	12	11	34
Gesamt		73	136	79	288

## Anhang (E)

### Korrelationsrechnungen zur Konsistenzprüfung

**Tabelle E 1: Korrelationen der Wörter mit ieren-Suffix**

			konditorieren	danzieren	plexieren
Spearman-Rho	konditorieren	Korrelationskoeffizient	1,000	,204**	,416**
		Sig. (2-seitig)	.	,001	,000
		N	288	288	288
	danzieren	Korrelationskoeffizient	,204**	1,000	,357**
		Sig. (2-seitig)	,001	.	,000
		N	288	288	288
	plexieren	Korrelationskoeffizient	,416**	,357**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	.
		N	288	288	288

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Tabelle E 2: Korrelationen der Wörter mit ie-Suffix**

			Kantorie	Syntopie	Importie
Spearman-Rho	Kantorie	Korrelationskoeffizient	1,000	,195**	,251**
		Sig. (2-seitig)	.	,001	,000
		N	288	288	286
	Syntopie	Korrelationskoeffizient	,195**	1,000	,148*
		Sig. (2-seitig)	,001	.	,012
		N	288	288	286
	Importie	Korrelationskoeffizient	,251**	,148*	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	,012	.
		N	286	286	286

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Tabelle E 3: Korrelationen der Wörter mit <i> im Wortstamm**

			Howinen	Quantise	Bansine
Spearman-Rho	Howinen	Korrelationskoeffizient	1,000	,309**	,286**
		Sig. (2-seitig)	.	,000	,000
		N	287	285	285
	Quantise	Korrelationskoeffizient	,309**	1,000	,323**
		Sig. (2-seitig)	,000	.	,000
		N	285	286	284
	Bansine	Korrelationskoeffizient	,286**	,323**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	.
		N	285	284	286

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Tabelle E 4: Korrelationen der Wörter mit th-Schreibung**

			Thezym	Präthos	Exthologin
Spearman-Rho	Thezym	Korrelationskoeffizient	1,000	,192**	,342**
		Sig. (2-seitig)	.	,001	,000
		N	287	287	286
	Präthos	Korrelationskoeffizient	,192**	1,000	,241**
		Sig. (2-seitig)	,001	.	,000
		N	287	287	286
	Exthologin	Korrelationskoeffizient	,342**	,241**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	.
		N	286	286	286

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

**Tabelle E 5: Korrelationen der Wörter mit rh-Schreibung**

			Rheogese	Rhinolor	Rhombolase
Spearman-Rho	Rheogese	Korrelationskoeffizient	1,000	,375**	,372**
		Sig. (2-seitig)	.	,000	,000
		N	286	285	286
	Rhinolor	Korrelationskoeffizient	,375**	1,000	,326**
		Sig. (2-seitig)	,000	.	,000
		N	285	286	286
	Rhombolase	Korrelationskoeffizient	,372**	,326**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	.
		N	286	286	287

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).



## Anhang (F)

### T-Test

Im Folgenden wird der t-Test bei einer Stichprobe angewendet. Als Vergleichswerte werden der Mittelwert der Fremdwortschreibkompetenz (49,2), der Mittelwert des ieren-Suffixes (85,65), der dem Mittelwert des ie-Suffixes sehr ähnelt, und der Mittelwert der <i>-Schreibung im Wortstamm (34,49), der dem Mittelwert der th-Schreibung ähnlich ist, genutzt, da die beiden letztgenannten Phänomenpaare keinen signifikanten Unterschied aufweisen.

**Tabelle F 1: t-Test mit Mittelwert FSK**

**Test bei einer Stichprobe**

	Testwert (Mittelwert FSK)= 49.2					
	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
FSK	-,002	286	,999	-,00139	-1,6614	1,6586
ieren	23,013	287	,000	36,448	33,33	39,57
ie	23,448	287	,000	34,596	31,69	37,50
<i> im Wortstamm	-7,141	287	,000	-14,709	-18,76	-10,65
th	-9,287	286	,000	-17,725	-21,48	-13,97
rh	-28,793	286	,000	-38,747	-41,40	-36,10

**Tabelle F 2: t-Test mit Mittelwert ieren-Suffix**

**Test bei einer Stichprobe**

	Testwert (Mittelwert ieren-Suffix) = 85.65					
	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
FSK	-43,221	286	,000	-36,45139	-38,1114	-34,7914
ieren	-,001	287	,999	-,002	-3,12	3,12
ie	-1,256	287	,210	-1,854	-4,76	1,05
<i> im Wortstamm	-24,836	287	,000	-51,159	-55,21	-47,10
th	-28,384	286	,000	-54,175	-57,93	-50,42
rh	-55,880	286	,000	-75,197	-77,85	-72,55

Tabelle F 3: t-Test mit Mittelwert <i> im Wortstamm

Test bei einer Stichprobe

	Testwert (Mittelwert <i> im Wortstamm) = 34.49					
	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
FSK	17,440	286	,000	14,70861	13,0486	16,3686
ieren	32,300	287	,000	51,158	48,04	54,28
ie	33,418	287	,000	49,306	46,40	52,21
<i> im Wortstamm	,000	287	1,000	,001	-4,05	4,06
th	-1,580	286	,115	-3,015	-6,77	,74
rh	-17,862	286	,000	-24,037	-26,69	-21,39

Die untere und die obere Grenze des Konfidenzintervalls zeigen an, dass in 95% der Fälle der Differenzwert von dem Testwert zwischen dieser oberen und unteren Grenze liegt. Wenn das Konfidenzintervall 0 umschließt, gibt es keinen signifikanten Unterschied, denn dann besteht die Möglichkeit, dass die Unterscheidung der Mittelwerte bei dem Wert 0 liegt und es somit keinen Unterschied gibt. Umschließt das Konfidenzintervall nicht den Wert 0, so gibt es einen signifikanten Unterschied, wie sich auch aus den aus den T-Werten berechneten Signifikanzwerten  $p > 0,05$  able- sen lässt. Der t-Test stellt demnach die gleichen signifikanten Unterschiede wie der Wilcoxon-Test fest.

## Anhang (G)

### i- und h-Schreibung

**Tabelle G 1: Test der ie/ieren-Schreibung im Suffix und der h-Schreibung auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest)**

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest		ie_ieren_ri_fa	FSK_h
N		288	287
Parameter der	Mittelwert	84,7222	25,3775
Normalverteilung <sup>a,b</sup>	Standardabweichung	20,96215	25,23400
Extremste Differenzen	Absolut	,284	,206
	Positiv	,233	,206
	Negativ	-,284	-,157
Kolmogorov-Smirnov-Z		4,825	3,498
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000	,000

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

**Tabelle G 2: Regressionsrechnung der abhängigen Variable Fremdwortschreibkompetenz der h-Schreibung**

**Modellzusammenfassung**

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,332 <sup>a</sup>	,110	,094	24,01600

a. Einflußvariablen : (Konstante), FW\_h, Muttersprache, ESK\_h, Fremdsprachen in der Schule, ie\_ieren\_ri\_fa

**Koeffizienten<sup>a</sup>**

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		RegressionskoeffizientB	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	6,362	13,823		,460	,646
	ie_ieren_ri_fa	,270	,074	,225	3,647	,000
	Fremdsprachen in der Schule	10,531	3,429	,184	3,071	,002
	Muttersprache	1,239	3,130	,023	,396	,693
	ESK_h	-,197	,145	-,082	-1,365	,173
	FW_h	,055	,048	,068	1,148	,252

a. Abhängige Variable: FSK\_h

Die Regressionsberechnung zeigt keinen signifikanten Wert für die Konstante an, weshalb hier keine Aussage über die Einflussvariablen getroffen werden kann.

„Die Konstante ist der Schnittpunkt der Regressionslinie mit der Y-Achse. D. h. sie gibt den Wert der abhängigen Variable an, wenn alle unabhängigen Variablen den Wert Null aufweisen. Wird die Konstante nicht ins Modell aufgenommen, dann führt die Regressionsgerade immer durch den Ursprung. Das sollte aber nur dann gemacht werden, wenn vorher bekannt ist, dass die Beziehung linear ist und dass die abhängige Variable, wenn alle unabhängigen Variablen Null sind, auch wirklich den Wert Null annimmt“ (Regressionsanalyse 2012).

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass, wenn die Fremdwortschreibkompetenz der h-Schreibung (abhängige Variable) den Wert 0 hat, alle anderen unabhängigen Variablen ebenfalls den Wert 0 haben. Aus diesem Grund kann die abhängige Variable nicht mittels Regressionsrechnung analysiert werden.

## Anhang (H)

### Fehlerverteilung der einzelnen orthographischen Phänomene nach Klassen

Tabelle H 1: Fehlerverteilung des ie-Suffixes

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
6	Gültig	sehr viele Fehler	6	5,8	5,8	5,8
		viele Fehler	13	12,5	12,5	18,3
		wenige Fehler	30	28,8	28,8	47,1
		alles richtig	55	52,9	52,9	100,0
		Gesamt	104	100,0	100,0	
8	Gültig	sehr viele Fehler	1	,9	,9	,9
		viele Fehler	4	3,5	3,5	4,4
		wenige Fehler	32	28,1	28,1	32,5
		alles richtig	77	67,5	67,5	100,0
		Gesamt	114	100,0	100,0	
10	Gültig	sehr viele Fehler	1	1,4	1,4	1,4
		viele Fehler	4	5,7	5,7	7,1
		wenige Fehler	12	17,1	17,1	24,3
		alles richtig	53	75,7	75,7	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	

**Tabelle H 2: Fehlerverteilung der th-Schreibung**

Klasse			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Prozente
6	Gültig	sehr viele Fehler	65	62,5	62,5	62,5
		viele Fehler	28	26,9	26,9	89,4
		wenige Fehler	10	9,6	9,6	99,0
		alles richtig	1	1,0	1,0	100,0
		Gesamt	104	100,0	100,0	
8	Gültig	sehr viele Fehler	36	31,6	31,9	31,9
		viele Fehler	44	38,6	38,9	70,8
		wenige Fehler	24	21,1	21,2	92,0
		alles richtig	9	7,9	8,0	100,0
		Gesamt	113	99,1	100,0	
	Fehlend	System	1	,9		
Gesamt			114	100,0		
10	Gültig	sehr viele Fehler	18	25,7	25,7	25,7
		viele Fehler	17	24,3	24,3	50,0
		wenige Fehler	21	30,0	30,0	80,0
		alles richtig	14	20,0	20,0	100,0
		Gesamt	70	100,0	100,0	

## Lebenslauf der Autorin

10/2006 – 12/2010 Studium Lehramt Sonderpädagogik mit den Förderschwerpunkten Lernen und körperliche und motorische Entwicklung und den Fächern Deutsch und Musik an der Universität zu Köln

02/2009 – 12/2010 studentische Hilfskraft am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II (IDSL II) an der Universität zu Köln bei Frau Prof'in Dr. Ursula Brede

04/2011 – 06/2013 Doktorandin an der Universität Hildesheim

04/2012 – 06/2013 Mutterschutz und Elternzeit

06/2013 Abschluss der Promotion mit dem Prädikat *magna cum laude* (1,0)

07/2013 Beginn des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt Sonderpädagogik